PEDAGOGÍAS ESTÉTICAS CONTEMPORÁNEAS

Ensayos sobre educación artística

LB

LIBRETA DE BOCETOS

Estética, arte y educación: Ensayos sobre educación artística
La Libreta de Bocetos
Red de Maestros de Arte

Equipo y autores de La Libreta de Bocetos:

Yhonathan Virgüez Rodríguez (coordinador)
yvirguezr@unal.edu.co

Pablo García Arias
pablogarciaarias@gmail.com

Diana Carolina Vera Ardila
dcveraa@gmail.com

Andrés Santiago Beltrán Castellanos
santiagobeltran23@gmail.com

Ara Beltrán Castellanos
arangel_1980@hotmail.com

Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes
jpanqueba@yahoo.com

Andrea Karina García
karinayladanza@hotmail.com

Jaidy Victoria Guisado Bermúdez
jaidyv@hotmail.com

Diana Castañeda Cárdenas
dianavalkiria@yahoo.com

Zulma Giovanna Delgado Ríos
delgadozulma12@gmail.com

Giovanni Covelli Meek
gcovelli@gmail.com

Equipo técnico

Coordinación editorial:
Óscar Salamanca Martínez

Corrección de estilo:
Matilde Salazar Ospina

Diseño, diagramación:
María Paula Berón Ramírez

Ilustraciones:
Yhonathan Virgüez Rodríguez

Cubierta:
Yhonathan Virgüez Rodríguez

Primera edición
Julio de 2018

© 2018, La Libreta de Bocetos. Red de Maestros de Arte; Yhonathan Virgüez Rodríguez; Pablo García Arias; Diana Carolina Vera Ardila; Andrés Santiago Beltrán Castellanos; Ara Beltrán Castellanos; Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes; Andrea Karina García; Jaidy Victoria Guisado Bermúdez; Diana Castañeda Cárdenas; Zulma Giovanna Delgado Ríos; Giovanni Covelli Meek

Bogotá, D. C.
Diagonal 52 Sur No. 25-00
Teléfono celular: +57 314 2723083

ISBN: 978-958-48-4107-0
Impresión: Panamericana Formas e Impresos S.A.

Todos los derechos reservados. Se autoriza la reproducción y difusión del material contenido en este documento para fines educativos u otros fines no comerciales sin previa autorización de los titulares de los derechos de autor, siempre que se cite claramente la fuente. Se prohíbe la reproducción de este documento para fines comerciales.

PEDAGOGÍAS ESTÉTICAS CONTEMPORÁNEAS

Ensayos sobre educación artística

...sin embargo poéticamente,
habita el hombre en esta tierra.
Friedrich Hölderlin

Contenido

7 Presentación. Estética arte y educación

Libreta de bocetos

11 De la arquitectura, la pintura y la filosofía: la creación de un tiempo pretérito

Pablo García Arias

23 Relaciones entre el arte y la creatividad científica

Yhonathan Virgüez Rodríguez

39 Dejando huella: arte, arteterapia y educación artística

Diana Carolina Vera Ardila

51 Innovación pedagógica como estética de la existencia. Un estudio de caso: una evaluación otra

Andrés Santiago Beltrán Castellanos

Ara Beltrán Castellanos

69 Los códigos del cuerpo en territorio ancestral Mhuysqa
Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes

89 La danza folklórica y sus construcciones esenciales
Andrea Karina García

103 La carta de Leidy. Un reparto de lo sensible
Jaidy Victoria Guisado Bermúdez

113 La educación artística: terreno fértil para el cultivo de la paz.
Diana Castañeda Cárdenas

127 Bajo el lente cinematográfico: el cine colombiano y la formación de la subjetividad política en la escuela
Zulma Giovanna Delgado Rios

143 La Investigación · Creación / Formación. Nosotros en comunidad
Giovanni Covelli Meek

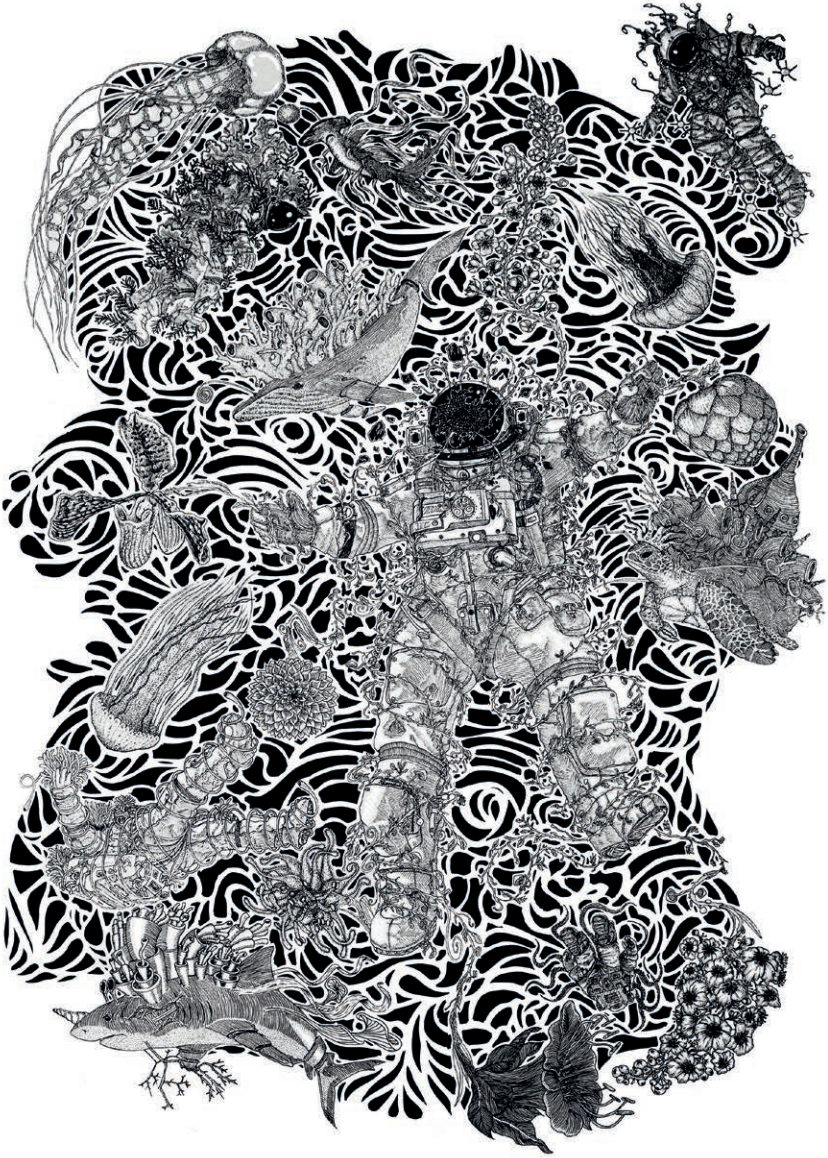


Ilustración 1:

Presentación. **Estética arte** y **educación**

Libreta de bocetos

Cada uno de los artículos incluidos en este libro ofrece un punto de referencia en cuanto a las innovaciones pedagógicas que es posible promover en el aula desde la óptica del arte, el fomento de la sensibilidad y el desarrollo del conocimiento emotivo. Por ejemplo, la educación artística ha trabajado con la comunidad desde hace varios años, esto es lo que en el presente se llama arte social y relacional. En los centros educativos se producen a diario gran cantidad de obras y procesos artísticos de diversa índole, pues los docentes de arte cumplen con la función pedagógica fundamental de desarrollar, crear y transmitir lo inimaginable, así como despertar la percepción y la sensibilidad de sus estudiantes. Muchos colegios que se han convertido en centros de producción artística, aunque cuenten con recursos de tiempo y materiales exiguos, socializan sus experiencias en este número y motivan a muchos otros al desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la innovación de su entorno.

En la actualidad, el arte y la formación artística pueden verse, estudiarse y vivenciarse desde diferentes ópticas, con diversas manifestaciones y distintas percepciones. El arte ha ganado espacios importantes en el contexto no sólo educativo, sino de la sociedad en general, de ahí la importancia de conocer algunas de las experiencias que se comparten en este libro. En múltiples ocasiones se ha mostrado que el maestro de arte, en su afán

de brindarle una visión amplia, innovadora y sugestiva a sus estudiantes acude a muchas manifestaciones artísticas como la danza, la poesía, la narrativa, el dibujo, el cine, el grabado, la cerámica, la fotografía, entre otras, para abrir los sentidos de sus alumnos, para sembrar la semilla de la sensibilidad, para dar sentido, incluso a sus vidas, porque el arte no solo recrea y divierte, sino que controvierte, enseña, hace reflexionar, une, integra, ofrece otras perspectivas no solo del arte mismo sino de todos los fenómenos del mundo, del pensamiento de las personas, de las corrientes políticas, de las soluciones a los conflictos, de la paz, de la naturaleza y del alma del ser humano.

Esta es la oportunidad para la conversación, para propagar otras ideas, para construirlas y reconstruirlas, para tejerlas, de modo que rebasen al arte mismo. El arte en la escuela, más allá de preparar a los jóvenes para la vida, les revela que lo que ocurre allí es la vida misma, el arte como el gran visionario pone de manifiesto que lo importante es el ahora. Por eso el arte prepara para asumir la existencia, no se queda sólo en la apreciación de lo bello sino que contribuye a forjar las demás disciplinas y a la ciencia por supuesto; como el caso de los libros de ciencia-ficción, que han servido de base para el desarrollo inusitado de la ciencia y la tecnología, incluso de una cientificidad que no sólo asombra sino que a veces aterra.

Ilustración 2:

De la **arquitectura**, la **pintura** y la **filosofía**: la creación de un tiempo pretérito

Pablo García Arias

El siguiente texto se construye como un avance de investigación que a juicio del investigador se considera oportuno desarrollar de los resultados iniciales publicado originalmente en la *Revista Magisterio, 91* de 2018: 22-25. Estos avances permiten a la Red de maestros de la *Libreta de bocetos* conocer los logros y dificultades en los proyectos de investigación, así como modificar y reorientar sus objetivos en beneficio de la formación docente y la construcción de colectivos de maestros.

Doctor en Letras, Facultad de Filosofía y Letras,
Pontificia Universidad Católica Santa María de los Buenos Aires.

En el notable *Manifiesto de la Bauhaus*, Walter Gropius (1919/1997) apuntaba su interés por la unificación creadora de la actividad estética, por lo menos en lo referente a la práctica arquitectónica y pictórica, allí donde el diseño gráfico, la fotografía, la danza y la escultura se construyen en su interior, a través de una pedagogía volcada a la austeridad sobria y justa del taller del pensamiento, en producción permanente. La construcción, no la de-construcción, se planteó como el último sentido de cada actividad plástica. Ya no se trataba de la diferencia substancia/ornamento, sino de llegar al punto en el que la substancia de los ornamentos eran las propiedades de una materia del despojo, de la simplicidad de las líneas, al tiempo en el que lo concreto y lo abstracto, lo figurativo y la ausencia de figuración, se coproducían mutuamente. No es otro el sentido de la obra, al interior de la Bauhaus, de Paul Klee, un cuadro, una idea, un pensamiento, no nacen nunca de modo arbitrario y súbito, van montándose pieza por pieza, viga tras viga, pre-conscientemente, de manera similar a una casa dispar y discontinua. El tiempo y el movimiento son los habitantes y trabajadores, paseantes temporales que entre peldaños móviles necesitan en ocasiones reposar. Quien trabaja lo suficiente ha de saber también encontrar un solaz bélico, tal es la faceta heracliteana de Klee:

> ¿No dice Feuerbach que para comprender un cuadro se necesita un asiento? ¿y por qué el asiento? Para que el cansancio de las piernas no perturbe la mente. Estar mucho tiempo de pie cansa las piernas. De modo, pues, que: escena: el tiempo; personaje: el movimiento. Sólo el punto muerto es intemporal. En el universo el movimiento se da previo a todo. La 'paz en la tierra' es una accidental detención del movimiento de la materia (Klee, 1976, p. 59).

¿Qué es ese punto muerto, ese intemporal? Una fisura por la que se escapa la materia de lo actual, abriendo cabida a un vagón en el arte; lo que no perece, lo que no cesa de construirse sin dejar de renacer. Junto a Paul Klee, Gropius alude a la arquitectura tangencial del pensamiento, en edificación duradera sobre todo en sus tiempos muertos, al señalar, entre alegorías y ejemplos concretos, que decorar los edificios fue durante mucho tiempo la simple labor de las artes plásticas, constituyéndose en añadidos para la arquitectura cenital. En el presente —se lamenta el creador de la Bauhaus, en una actualidad que compete al siglo XXI— los adornos de una edificación se encuentran en un estado de aislamiento perjudicial: se habla de la música como adorno o fondo, o de la pintura para entretener, adornar la casa, "contemplar", entre otras. Es una condición de lamentable estrabismo, de la que sólo podrán liberarse de nuevo los cotidianos y paulatinos actos de construcción, mediante una colaboración obrera

de diferentes prácticas artesanales, en su lateralidad semioculta. La verdad no se captura de frente, sino de flanco, escolió Nicolás Gómez Dávila (1992),[1] y son usualmente las obras de los pequeños rincones —apuntó agudamente Proust, 1975—, y no las que van en el centro de la sala, las que abrigan el secreto del tiempo. A este respecto, arquitectos, pintores y escultores, señala Gropius (citado en Argan, 2006) deben volver a conocer y concebir la naturaleza compuesta de la edificación en su integridad y singularmente en sus recónditas partes. Sólo entonces la obra quedará impregnada incesantemente de ese espíritu arquitectónico que se ha perdido en la vulgar estética de salón comunal y de conjunto cerrado. Integrar, sí, pero a través de jerarquías, bisagras y cesuras. Aquí unificación no implica homogeneidad o uniformidad. Implica distancia. Es el intento de crear una

1 Ahora bien, aseveramos aquí una opinión que no atañe más que a nosotros: ante el disonante concepto de "verdad", que ya Nietzsche (1873/1990) se encargó de desnudar oportunamente, preferimos utilizarlo con clara comicidad, evitando terminologías que consideramos hondamente desafortunadas tales como "posverdad", "posconflicto", "poscolonización", ante las cuales meditamos: ¿hubo una Verdad alguna vez para hablar de "post"'?, ¿se han superado en algo los regímenes de colonización?, ¿ha terminado algún conflicto, de cualquier clase? Aquí optamos, por respeto al pasado, por utilizar mejor el prefijo *"pre"*, y hablar así, si es el caso y entre risas, de "preverdad", de "preconflicto" —esto hasta ahora comienza—, de neo-colonización —referir un "poscolonialismo" es dar por sentado que estamos más allá de las fuerzas coloniales, incluso como condición, y, lejos de eso, hasta ahora empezamos a vislumbrar una o varias nuevas—. Quizás hablar de "pre" y no de "post" sea más que un juego de palabras. Quizás sean aproximaciones menos apresuradas por utilizar ante conceptos complejos —lejos aún de ser superados— tales como verdad, conflicto, colonización, modernidad, y todos aquellos pobres términos a los que se les ha injertado de manera violenta y engreída el desafortunado "post".

sola obra capaz de decirse exclusivamente por diferentes vocablos o medios de expresión silenciosa.

En este orden de ideas, Ludwig Mies van der Rohe combatió como pocos la mencionada estética de salón comunal que asfixia a la época contemporánea, la noción perniciosa de conjunto cerrado y su mentalidad, así como buscó un alejamiento de tal *pathos*, por una nueva mirada y forma de habitar entre el tiempo. No lo habría hecho sin la presencia de la arquitecta y diseñadora por excelencia, pionera de la modernidad en la arquitectura Lilly Reich. Al respecto, como bien ha señalado María Melgarejo Belenguer, 1927 fue el año "que podría considerarse como el punto de partida de la verdadera renovación en la arquitectura. Se inició con la exposición *La vivienda de la Asociación Deutscher Werkbund*, en Stuttgart, y la construcción de un conjunto de viviendas, la colonia *Weissenhof*. La exposición quería dar respuesta a la pregunta 'Wie wohnung' ¿cómo vivir? El arquitecto Mies van der Rohe fue el director de la misma, y en ella inició su colaboración con Lilly Reich" (2011, p. 222). La pregunta citada no es menor, y traspasa toda geografía y temporalidad, hasta llegar al presente. ¿Cómo, en verdad, vivir? Rilke decía que vivir es imposible y la tarea del ser humano es sobreponerse. No se trata de una lánguida elegía, sino de la búsqueda de diversos modos más aireados de morar el instante.

A través de la utilización de telas fijas en los espacios cerrados, Lilly Reich abrió nuevos y sobrios colorismos, novedosas texturas modulantes y creadoras de rincones inéditos. El concepto de hogar

adquirió connotaciones filosóficas: si los muebles son los compartimentos de un espacio, y no las paredes, la apertura temporal se multiplica, y las habitaciones se vuelven conceptos, territorios móviles y fértiles para la solidez lenta y dura del paso de la inteligencia arquitectónica. La teoría y práctica de la edificación mental, de sus composiciones que desbordan las nociones de orden y desorden, de interior o exterior, nunca se hizo más justa. Con la caída de los muros internos, los muros de la percepción también se emblandecieron.

Pero Reich no estaba sola en el acto de crear nuevas formas de habitar los sistemas perceptivos. Charlotte Perriand la acompañó y nos acompaña en el distanciamiento ante los "posts", ejerciendo el fenómeno de la "prefabricación": alcobas prefabricadas, historias prefabricadas, conflictos prefabricados, verdades prefabricadas. Quizás hay mucho más de eso en el siglo XXI que postconflictos y postverdades. Perriand, mejor que Bachelard, mostró la interioridad del hogar como una exterioridad prenatal: simple e incipiente.

La gran miseria de Paris es un fotomontaje logrado por la arquitecta en la que no es sólo Paris la que revela su miseria de mediados del siglo XX, sino toda urbe posindustrial y mal llamada posmoderna. Es de destacar, para esta empresa, la influencia de Japón en la artista. Sillas ondulantes, mesas ovaladas y con forma de paleta pictórica, tal es el estilo que renovó los cimientos de la arquitectura en una temporalidad con tendencia a la petrificación de sus usos. Al unir disciplinas, Perriand logró desbordarlas, creando nuevas dimensiones para el cuerpo, el ojo y el espíritu.

Ocurre lo mismo con la relación (co-construcción) literatura y filosofía. Su clasificación disciplinar sólo empobrece al alma, así como su profesionalización mercadotécnica. Creemos que la gran literatura no difiere en su naturaleza con la filosofía, y viceversa. Los pensamientos más profundos se han expresado siempre librescamente, esto es, literariamente; Kant y una serie incontable de personajes conceptuales, Hegel y una temeraria teleología a la inversa, donde el Espíritu es un ser que respira, habla y sonríe de manera sangrienta, tal como lo ha mostrado admirablemente Jean Hyppolite (1974). Goethe y una interminable noche de Walpurgis, o Epicuro y una *Ananké* suprema como madre de las Moiras. Así también, cada gran obra filosófica es o puede ser penetrantemente literaria; Stendhal, Balzac y más adelante un Beckett, por mencionar un azaroso par, operan a título de prodigiosas ráfagas hacedoras de conceptos.

Rilke y Artaud dicen de Paul Klee que la complicidad del pintor con otras dimensiones de la construcción artística lo hacen dar la espalda a la buena naturaleza, a su buen sentido, y desgajarlo, como una línea asimétrica singularmente expresionista. Esto se constata cuando Rilke plantea:

> Tal vez sea aquí donde comienza la clarividencia que lo distingue y de la cual antaño tuve un presentimiento, en la época cuando —era en 1915— pude tener en mi habitación, durante varios meses, una cuarentena de sus planchas. Durante esa época ya había adivinado que su dibujo muchas veces era transcripción

> de música. En esa época, incluso sin que se me hubiera dicho que tocaba el violín infatigablemente, había adivinado que su dibujo era muchas veces transcripción musical (1976, p. 21).

En el mismo sentido, Antonin Artaud indica "amo mucho algunas de sus pesadillas, sus síntesis mentales concebidas como arquitectura —o sus arquitecturas de carácter mental—, y ciertas síntesis cósmicas donde toda la objetividad secreta de las cosas es hecha sensible" (1976, p. 23). A su manera, es la misma arquitectura que ocurre en el cine cercano a Klee; en la obra de Dziga Vertov, los sonidos y señales de Radio-Pravda se combinan en la construcción de un murmullo en la nieve, donde las voces, los gritos, las interferencias y los pasos conciertan con una poesía de la imagen realista y muda. La lógica de la sensación logra que la música también se construya mutuamente con la creación poética.

En el construccionismo, así como en el suprematismo, las aristas del mundo, tal como las aristas del concepto en filosofía, se componen y dan la sensación de que sólo se actúa bajo su voz. Composición de intuiciones, simpatías, indiferencias, encuadres y montajes en descolocación permanente, forjan *justamente* pinturas, más no pinturas justas —al posterior decir de Jean-Luc Godard—. Gropius ataca a las viejas escuelas de bellas artes, pues no pueden despertar esa justeza, por andar siempre en busca de una justicia estéril en función de la figuración y del aplauso. El arte no puede

enseñarse, afirma, pero existe una pedagogía del color, así como existe una pedagogía del concepto. Éste enseña, por ejemplo, que con un buen dinero se puede adquirir cualquier libro, mientras que los libros bien saben que no.

Ocurre lo mismo con el aprendizaje, cualquiera que sea su tiempo y su geografía. Si se busca en términos de consumo *bon marché*, no se encontrará otra cosa que una rápida y pasajera vanidad. Entonces, se comprende el porqué Gropius afirma como principios de la Bauhaus que el arte nace por encima de todo método eficiente, y no es susceptible de conocer en lecturas rápidas. Lo que sí es posible aprender, en principio por uno mismo —o por contagio—, es la artesanía mental, en ocasiones preferiblemente inútil. Claude Monet creó buena parte del arte moderno al autoproclamarse un perfecto inútil, que sólo sirve para pintar y cuidar de su gran y desordenado jardín (citado en Prost, 1992). Se trata entonces del vergel bifurcado de las sendas cerebrales, en plasticidad invariante.

Así concluye Gropius, "No habrá profesores y alumnos en la Bauhaus, sino maestros, oficiales y aprendices. La forma de enseñanza responde a la esencia del taller: creación desarrollada a partir de conocimientos artesanales. Evitar toda rigidez; dar prioridad a la actividad creadora; libertad de la individualidad, pero riguroso estudio. Colaboración con los aprendices en las obras de los maestros" (1919/1997, p. 27). Hoy más que nunca habla la Bauhaus a la pedagogía, cualquiera que sea su tiempo o su espacialidad.

Referencias bibliográficas

Argan, G. C. (2006). *Walter Gropius y la Bauhaus*. Madrid, España: Abada Editores.

Artaud, A. (1976). *Un pintor mental*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Calden.

Gómez Dávila, N. (1992). *Sucesivos escolios a un texto implícito*. Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.

Gropius, W. (1997). Bauhausbauten Dessau. Berlin, Deutschland: Gebr. Mann Verlag.

Hyppolite, J. (1974). *Génesis y estructura de la Fenomenología del Espíritu*. Barcelona, España: Península.

Klee, P. (1976). *Teoría del Arte Moderno*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Calden.

Melgarejo Belenguer, M. (2011). De armarios y otras cosas de casas. *Feminismo/s 17*: 213-228.

Nietzsche, F. (1873/1990). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid, España: Editorial Tecnos.

Prost, C. (1992). *Le jardín de Claude Monet : les quatre saisons de Giverny*. Bruxelles, France: Casterman.

Proust, M. (1975). *Los placeres y los días. Parodias y miscelánea*. Madrid, España: Alianza.

Rilke, R. M. (1976). *Carta sobre Paul Klee*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Calden.

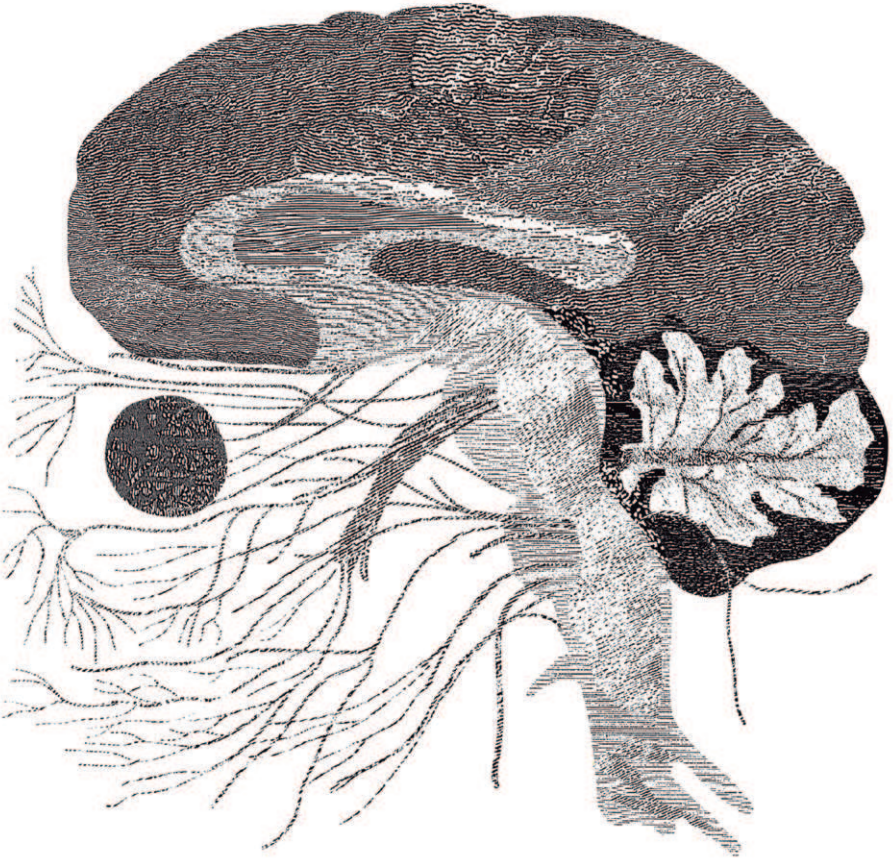


Ilustración 3:

Relaciones entre el **arte** y la **creatividad científica**

Yhonathan Virgüez Rodríguez

El siguiente texto se construye como un avance de investigación que a juicio del investigador se considera oportuno desarrollar de los resultados iniciales publicados originalmente en la *Revista Magisterio, 91* de 2018: 18-21. Estos avances permiten a la Red de maestros de la Libreta de bocetos conocer los logros y dificultades en los proyectos de investigación, así como modificar y reorientar sus objetivos en beneficio de la formación docente y la construcción de colectivos de maestros.

Magister en Estética e Historia del arte de la UJTL,
Licenciado en educación artística UT, Diseñador Gráfico UNAL,
Director Libreta de bocetos, Docente de artes SED.

Consideraciones para el entendimiento del valor del arte

Durante muchos años en la historia del arte se insistió en la idea del genio creador por lo maravilloso de sus obras, como ardid comercial o como método de status social, pero lejos de este imaginario, el primer argumento para poder entablar una conversación sobre el arte es comprender que en él existe mucho más trabajo duro y dedicación que la espectacularidad de los imaginarios creados alrededor de los estereotipos artísticos. Estereotipos que se recrean en función de esas narrativas ficcionales. El poeta maldito, el loco sensible, el incomprendido, el homosexual, el reprimido, el fracasado, la *femme fatale*, el borracho decadente, el maestro loco son algunas de las narrativas con las cuales se podría construir toda una fauna literaria.

¿Qué valorar entonces en el arte? Una obra que se defienda por sí misma y que trascienda a su propio autor, sus procesos estéticos y sus reflexiones, su función en la cultura y en el contexto social. Estos estereotipos que reiteradamente salen a flote cuando se analiza el arte y sus artistas se han creado desde la malinterpretación psicoanalítica, en donde se deduce una falsa verdad estética interior y se dejan de lado los estudios formales de las obras, su sentido iconológico e iconográfico, así como el contexto sociológico. Pasa entonces la obra a un segundo plano y deja como esencia un sensacionalismo que nada le aporta a la

disciplina, por el contrario, si se quisiera contemplar una historia holística, valdría la pena considerar los siguientes libros en los que se encuentran varios métodos de investigación en arte e historia. Existen muchos y variados autores de diferentes épocas y momentos, así como géneros y lugares de origen, pero en esta breve selección no quisiera dejar pasar a Karem Cordero Reiman en *Crítica feminista en la teoría e historia del arte*; Svetlana Alpers en *La creación de Rubens*; Georges Didi Huberman en *Ser cráneo: lugar, contacto, pensamiento, escultura*; Philipp Bloom en *Encyclopédie. El triunfo de la razón en tiempos irracionales*; los ensayos de Juan Acha, las investigaciones de José Alejandro Restrepo, Álvaro Medina o Junichiro Tanizaki, entre muchos otros, investigadores y artistas que en sus reflexiones reconsideran en el arte un método holístico e interdisciplinar.

De esta manera, el segundo aspecto a considerar es entender los métodos, sistemas técnicos y de aporte al desarrollo cognitivo y tecnológico de la sociedad que el arte crea. En este sentido, como el arte transita por la percepción y la sensibilidad del cuerpo, aún se tiene por norma repetir las falsas ideas que afirman: 1) las imágenes nos engañan como sombras y proyecciones en una cueva de una realidad de la que no somos conscientes de sus engaños; y 2) la división de la razón y la sensibilidad entre hemisferios derecho e izquierdo que divide el mundo por mitades. Estas ideas, válidas en otro tiempo, implican en su reiterado arraigo que le falta mucho a la filosofía básica y a la psicología para reformular estas teorías

que no aportan a la comprensión del ser humano y mucho menos al entendimiento del arte para los tiempos presentes, estas teorías fueron legítimas en su tiempo incluso como teorías de innovación cada una según su contexto pero para nuestro *Zeitgeist*[1] sería conveniente partir, para explicar estos fenómenos, de otros contextos que se adecuen mejor a nuestras realidades y tecnologías, a nuestro devenir en la historia.

Por ejemplo, el mito de la caverna de Platón y el dualismo metafísico de Descartes aún se enseña sin explicar que, desde hace bastante tiempo, los desarrollos de neurofisiología así como los neuroestéticos y de semiótica cognitiva han desarrollado un análisis mucho más detallado del proceso de interpretación visual en relación con la experiencia de vida. Por esta razón, insistir en este tipo de reflexiones evidencia un sistema de pensamiento de una época que reiteramos como verdad a voces pero no es la interpretación de los estudios de la imagen en la actualidad. De esta manera, la experiencia de interpretación de imágenes y de sentido se realiza por dos métodos principalmente; el primero, es mediante las neuronas espejo, así encarnamos las experiencias que percibimos de las ilustraciones, de la pintura, del cine, el teatro, de éste el mundo de imágenes y los sonidos. Interpretamos según nuestro banco sensorial una reflexión activa y sensible. Mediante el aprendizaje se refinan los sentidos y se descifra la experiencia del mundo. Pero más allá

1 Traducción: Espíritu del tiempo.

de esto, los impactos del entorno se convierten en tragedia, el dolor físico y la alegría de la vida en metáfora, los sonidos de los árboles, del agua y de las aves en canciones, es el mundo y su vida misma en relación con el cuerpo que permite la relación del arte, el mito y la ciencia en beneficio de la experiencia humana.

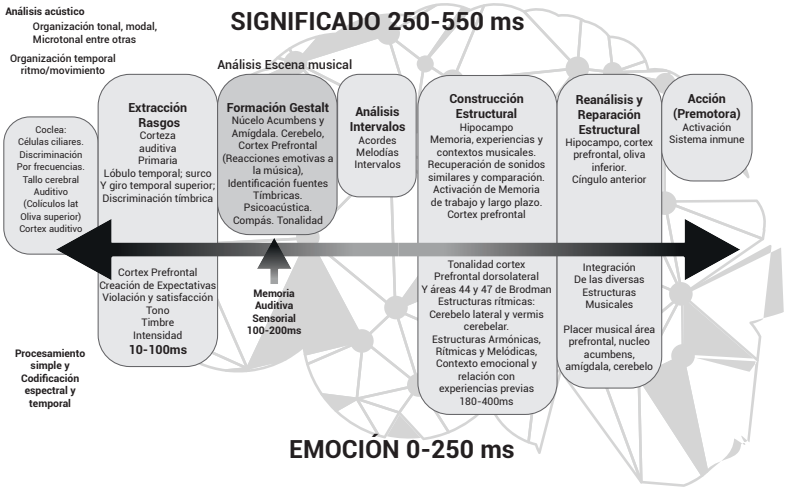


Figura 1.

Fuente: tomado de Universidad Nacional de Colombia, jueves 15 de febrero de 2018. Con-cierto Cerebro. Lanzamiento del documental Llinás, el cerebro y el universo. Archivo de video disponible en: *https://youtu.be/J3xJPV0uHNk*

2 En la conferencia "Concierto cerebro documental" realizado por RTVC y Señal Colombia en homenaje a Rodolfo Llinas "Llinas el Cerebro y el Universo" se explica el proceso de 44 Hertz y 250 milisegundo en que nace una idea, esta gráfica es un ejemplo que lo que antes consideraríamos como un engaño de la sombras, hoy en día ejemplifica un profunda y compleja interrelación sistémica de nuestro cuerpo.

Continuando con nuestra reflexión, se ha insistido, aun en nuestros días, en las teorías de lateralidad desde la función del cerebro, hemisferio derecho y hemisferio izquierdo. A su vez, se ha construido una línea intelectual que divide todo el mundo por mitades construyendo verdades en blanco y negro, recreando esto en los discursos de los desarrollos creados en los ámbitos artísticos por su categorización filosófica: la carne y el espíritu, la percepción y el pensamiento, la aprehensión y la contemplación; debilitando así la posibilidad de polifonías en favor de verdades consensuadas y colectivas. Esta escisión del cuerpo y del ser humano ha traído más estereotipos nocivos en la interpretación y comprensión del arte, creando una vez más, especulaciones de la creación artística y en las investigaciones estéticas. La semiótica cognitiva y los modelos de interpretación de la experiencia propuestos por Mark Johnson y John Dewey, definieron que, para conseguir la experiencia de una situación o idea se deben percibir en las sensaciones del cuerpo, con el fin de producir y decodificar del entorno su significado, la evidencia de la experiencia estética es la existencia del arte en su apreciación y producción en relación con la experiencia de la vida humana, "el hombre usa los materiales y las energías de la naturaleza con la intención de modificar su propia vida y experiencia, de acuerdo a la estructura de su organismo, cerebro, órganos de los sentimientos y sistema muscular" (Dewey, 1958, p. 29).

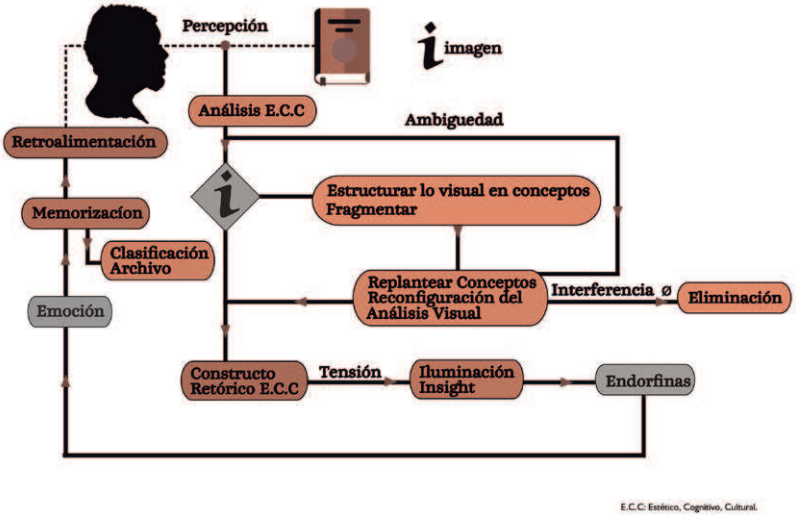


Figura 2.
Fuente: elaboración propia

Se definen entonces el arte y sus procesos como bellos, sublimes, grotescos entre muchos otros conceptos abstractos, pero a su vez se puede sentir la presencia corpórea en las ideas y las obras; pues el ser humano vivió y experimentó plenamente lo representado, *vivir la experiencia* es el hecho crucial, es el cuerpo pensando la vida en todo su esplendor.

3 Esta gráfica ejemplifica el proceso básico de la experiencia de selección activa al enfrentarse el espectador ante *la imagen*: un proceso de asimilación desde la percepción hasta memorización y retroalimentación de la experiencia visual.

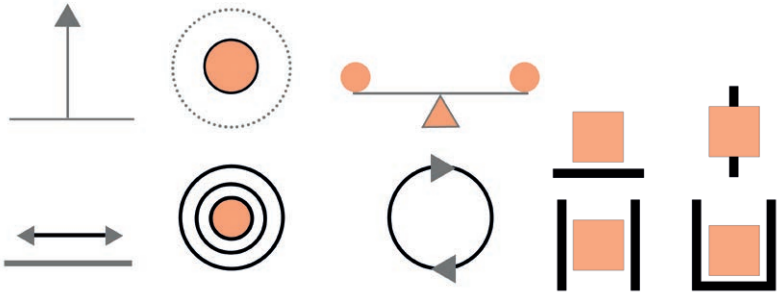


Figura 3.
Fuente: elaboración propia a partir de los esquemas de imágenes de representación Mark Johnson y George Lakoff (1987)

"Experiencia, es vitalidad elevada. En vez de significar encierro dentro de los propios sentimientos y sensaciones privadas, significa un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y los acontecimientos [...] es ritmo y desarrollo" (Dewey, 1934, p. 21)

El arte como ciencia

En relación a lo anterior, la reflexión sobre la necesidad del arte para la experiencia del ser humano no es una determinación egoísta en donde el único fruto de sus resultados es la satisfacción narcisista de la especie humana en experiencias encarnadas, sino, sobre todo, los aportes de la sensibilidad colectiva a la tecnología y al desarrollo de las naciones y los grupos culturales. En otras palabras, las artes y las

humanidades contribuyen en la economía y el desarrollo de las sociedades a la par de las ciencias duras desde las industrias culturales, generando economía, conocimiento, desarrollo social y tecnológico. Más aún, no son pocas las experiencias que se conocen en donde los artistas son los grandes visionarios, los que visualizaron varias de las tecnologías que hoy en día existen, estos ejemplos son constatables en todas las culturas y en todos los territorios.

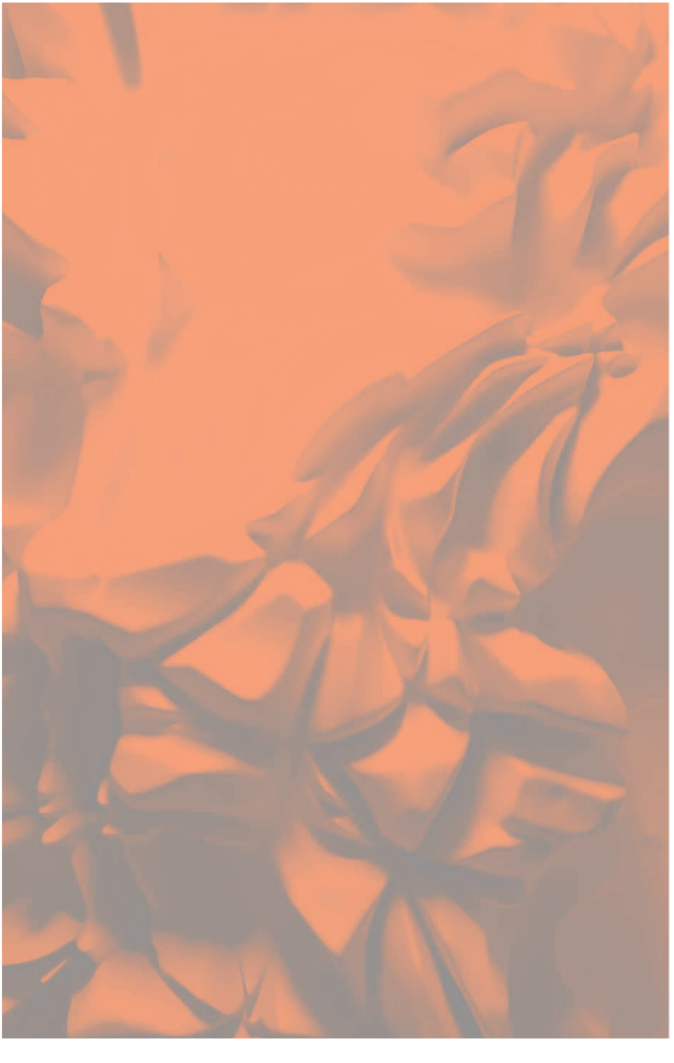
Los desarrollos de pigmentos y tintes fue toda una ciencia que evolucionó en los talleres de arte; en la historia del color se tienen los ejemplos del rojo de la cochinilla del nuevo mundo y su cultivo, la producción química del color verde y el azul con su extracción mineral. Igualmente en telas y fibras como elementos de diseño industrial y de moda, también se pueden ver sus aplicaciones en el diseño de joyería, así como la combinación del arte con la arquitectura en todas las civilizaciones. Cuando se analiza en detalle la importancia del arte para el desarrollo de la cultura, de los medios de producción y sus aportes a la ciencia, encontramos su valor en la historia, un valor opacado muchas veces por las preguntas individuales o los intentos fallidos pero no menos importantes para la sociedad; el arte siempre ha construido a partir del error como parte fundamental del proceso intelectual y cognitivo. Estos ejemplos deben ser parte de la enseñanza de la historia del arte en los colegios de Colombia, la comprensión de su utilidad en la formación sensible y compasiva de los seres humanos, así como en la comprensión del profesional especializado en los fenómenos culturales. Muchos

temas que hacen parte de la sensibilidad humana desde los inicios de la historia no se han trasmitido en la enseñanza del arte, bien sea por ignorancia, o por una moral conservadora y tradicionalista, en lo que refiere al contexto colombiano; el tatuaje como recurso de la enseñanza del concepto y fusión de ideas, del dibujo y la síntesis, es una herramienta maravillosa, el desnudo masculino, el Shunga japonés o el retrato cerámico en el continente americano, son temas tabú en Colombia, a pesar de sus aportes para la humanidad no están presentes en un currículo como elementos vitales, de igual manera el diseño en todas sus formas es casi inexistente en el currículo desde la política pública y los lineamientos o las leyes educativas colombianas.

Saber cómo se ha empleado y para qué sirve el arte permite comprender su función vital en la vida contemporánea, el arte es ciencia, es investigación sensible, es desarrollo cultural y tangible. Se ha tratado de encriptar su funcionamiento en favor de un mercado global que beneficia la especulación del arte como mercancía, pero más allá de estas prácticas comerciales, algunas fraudulentas, al entender la función del arte, se aclaran las funciones de la percepción y del pensamiento visual, y cómo interpretamos la realidad, cómo experimentamos y razonamos mediante nuestras emociones la experiencia consciente e inconsciente de la vida.

Una manera de evidenciar los desarrollos de la sensibilidad y del arte en el mundo contemporáneo es a través de los avances artísticos y tecnológicos desde la especificidad y transversalidad

con otros campos del saber. Actualmente, en el mundo médico de investigación científica en diferentes laboratorios especializados, para la comprensión de virus y su explicación a nivel mundial se trabajan con grandes grupos interdisciplinarios, de médicos, artistas, desarrolladores Web, ingenieros, entre muchos otros, que recrean con modelos 3D ilustraciones y animaciones vr sobre el mundo nanotecnológico y biotecnológico. En la complejidad del mundo, el arte se articula con la ciencia para ampliar la experiencia. En nuestra memoria visual tenemos la bella imagen de Vincent Van Gogh, *La noche estrellada* de 1889, ésta se analizó por físicos de la Unam evidenciando leyes y fenómenos de la turbulencia en su obra; también está el caso de Thomas Saraceno, el artista argentino que trabaja y desarrolla experiencias a partir de los diseños y la comprensión de 7.000 arañas, desde el mundo perceptivo y sensorial. La música para cine, los sonidos y los efectos especiales, o la banda danesa AcuaSonic que explora en un laboratorio submarino la creación de música y la experiencia sonora y corpórea de los sonidos bajo el agua. Otro bello ejemplo de cómo el arte ha llegado más allá de donde otros humanos u otras ciencias han podido llegar es el mapa en origami de Koryo Miura para el desarrollo de naves espaciales y proyectos de astrofísica, en ellos encontramos que por la necesidad de la eficiencia de energía y espacio físico para las naves, el origami es por excelencia el medio para crear tecnologías de despliegue aeroespacial. Todos estos son ejemplos concretos de la necesidad de comprender el arte desde sus desarrollos, función y utilidad para la humanidad.



Obra 1.

Fuente: modificado a partir de @pilevneligallery Diseño de sonido del tema de la exposición por @kerimkarao Refik Anadol Studio 16 de enero de 2018. Instagram

Arte y matemáticas
Matemáticas y arte

La correspondencia entre el arte y las matemáticas es mucho más fuerte de lo que se piensa; por tal motivo, considerar esta relación como una evidencia de las relaciones entre el arte y la creatividad científica no es descabellado. Entre estas relaciones se pueden evidenciar varias interacciones recíprocas existentes; primero, en las matemáticas se produce arte: el diseño geométrico de la pintura corporal indígena así como el uso de la perspectiva lineal y la geometría proyectiva de la pintura renacentista o su implementación en el OP Art como en el arte cinético evidencian estos avances en la experiencia estética y el impacto que tienen en el cuerpo humano las formas, los colores y la geometría.

A su vez, el arte genera matemáticas, no podemos desligarnos del uso como forma y color para la creación de patrones, y aunque estos se complementan con el arte: el patrón en el diseño textil, en la arquitectura, y en los elementos modulares de diseño industrial o en juegos, se producen a partir de la experiencia de los materiales, el color y la forma, y de igual manera en la conciencia de proporción y tamaño que ellos tienen. No podríamos pensar en otra representación más antigua pero a su vez más moderna que los patrones arquitectónicos que reflejan los fractales de las mezquitas; entre ellas encontramos la mezquita Rosa de Estambul, la mezquita Sheikh Zayed en Abu Davi, o el oratorio del Shah ubicado en Irán, así como

la teoría del color en los vitrales de la Catedral Grossmunster, de la Capilla Real de la Île de la Cité y los caleidoscopios.

El arte ilumina las matemáticas, aunque las matemáticas tiene unas restricciones de construcción y método que pueden llegar a limitar la experiencia creativa; en el arte, éste puede romper esas barreras e inspirar a crear nuevas herramientas en favor de la filosofía matemática generando nuevas preguntas sobre conceptos teóricos matemáticos. Esto se evidencia desde las telaciones e investigaciones del maestro Escher, hasta el presente cuando diferentes organizaciones, artistas y proyectos interdisciplinares trabajan en favor del diálogo entre arte y ciencia, existen varios ejemplos como: Graffiti Research Lab un grupo de artistas dedicados a la investigación en comunicación urbana y los recursos de licencia abierta en tecnología para tal fin; Nonotak Studio el cual es un proyecto colaborativo de instalación que trabaja con piezas de luz y sonido en intervenciones arquitectónicas con el fin de crear experiencias etéreas e inmersivas a partir de la geometría y la cinética; Refik Anadol Studio es una propuesta de pintura digital a partir de datos registrados por tecnología meteorológica que en un lienzo virtual convierte esa información en pinturas de interpretación de los fenómenos naturales mediante la renderización e interpretación de partículas de los datos; Intel Drone es una dependencia de la compañía Intel que entre ingenieros de software, sistemas mecánicos diseñadores y artistas crean espectáculos con drones *leds* y secuencias visuales en 3D y tiempo real generando nuevas experiencias y sensaciones a partir de la relación entre arte y tecnología.

En definitiva, si se considera el arte como experiencia vital, ¿cuál es la interpretación que da la escuela sobre el valor del arte? Al respecto, lo que se enseña en los colegios es un porcentaje muy pequeño de lo que en sí la disciplina es, su complejidad y dimensión quedan reducidas a resultados técnicos o de libre interpretación, se ha malinterpretado el valor del arte para la sociedad, el arte es exploración, creación, autoexpresión, pero a su vez es solo una parte de un todo, "la creatividad no es improvisación sin método" (Munari, 1981, p. 19). Este breve estado del arte es una invitación para que todos los maestros llevemos la investigación y razón sensible a lugares y zonas inexploradas, el arte y la creación es un medio para visibilizar el futuro, el mañana es ahora.

Referencias bibliográficas

Arnheim, R. (1986). *El pensamiento Visual*. Madrid, España: Paidos Iberic

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York, USA: Capricorn Books

Johnson, M. (1987). *The body in the Mind: the bodily basics of Meaning, imagination and reason*. Chicago, USA: University of Chicago.

Munari, B. (1983). Cómo nacen los objetos. Apuntes para una metodología proyectual. Barcelona, España: Gustavo Gili.

Schattschneider, D. (2003). Mathematics and Art - So Many Connections. En línea. Recuperado de: http://www.mathaware.org/mam/03/essay3.html

Obra 2:

Fuente: Diana Vera. - MAC - (2012)

Dejando huella: **arte**, **arteterapia** y **educación** artística

Diana Carolina Vera Ardila

El siguiente texto se construye como un avance de investigación que a juicio del investigador se considera oportuno desarrollar de los resultados iniciales publicado originalmente en la *Revista Magisterio, 91* de 2018: 56-59. Estos avances permiten a la Red de maestros de la Libreta de bocetos conocer los logros y dificultades en los proyectos de investigación, así como modificar y reorientar sus objetivos en beneficio de la formación docente y la construcción de colectivos de maestros.

Máster en Arteterapia y Educación Artística para la inclusión social, especialización e investigación en ámbitos culturales, Universidad Complutense de Madrid, Maestra en Artes Plásticas y Visuales Universidad Nacional de Colombia, Maestra en Educación Artística.

Desde el campo de la educación artística, y para los ojos de algunos estudiantes y compañeros de trabajo se repite la misma escena, la clase de arte es distracción, una extensión más del descanso, un tiempo sin un propósito diferente al de hacer cualquier cosa "artística" o decorativa y para pasarla bien —se puede suponer que esto último es necesario—; esta es la visión que los jóvenes de algunos colegios tienen sobre este espacio. Desde el rol de educador artístico, específicamente desde la línea de las artes plásticas, se recurre al principio de que el arte va más allá, donde la experimentación y la exploración con los materiales, muchas veces a través del juego, gestan también las ideas y se presentan las sensaciones dentro de un concepto de realidad. El arte va más allá de un hacer y una habilidad sin pensamiento ni sentimiento, más allá de la obra, del producto que trasciende fechas, épocas, artistas, movimientos, técnicas y obras que un sistema educativo considere relevantes.

Muchas veces el teorizar en el arte nos muestra un sinnúmero de posibilidades de acción y esto conduce al desarrollo de procesos creativos a partir de lo que somos, de lo que pensamos, sentimos y vivimos. En esa creación donde opera el cuerpo, la emoción y la razón, ¿porqué no confiar en la potencia del arte como aliado en el desarrollo psíquico, físico y emocional de la persona y como medio de conocimiento de sí mismo y de los otros?, y ¿porqué no confiar en los sentidos para sorprenderse de lo habitual e interactuar con el pensamiento?, si se sabe que ellos son el canal de expresión del subconsciente que emergen en el cuerpo generando una relación directa y real con el entorno.

Para todos los seres humanos, la acción de tocar es una de las primeras vivencias que se experimentan desde antes del nacimiento; la piel nos contacta y nos limita con el otro, es frontera y territorio para el conocimiento de sí mismo consignada y establecida en el cuerpo, en un recuerdo, un momento o un dolor. Todos y cada uno de nosotros en su propia historia ha tenido eventos importantes, donde a través de una caricia, un roce, ha dejado huella; es en el contacto de las manos con la materia que se imprimen marcas, rastros o cicatrices de un encuentro, el tocar implica emoción y la emoción implica movimiento, convirtiéndose en un acto presente y vivo de conocer y descubrir, siendo aún más significativo en la niñez (Montagu, 2004). Es difícil imaginar alguna otra experiencia más íntima y cercana pero a la vez más potente que la que permite el tacto.

La arcilla como material primigenio es metáfora y materia de origen, de fuerza, de humildad y de vida en diferentes culturas, es la representación del ser humano. Se nace de la misma tierra que contiene todos los elementos de la naturaleza y que es transformada por el entorno, convirtiéndose en paisaje. En el arte, los materiales en el proceso de creación cobran un carácter relevante, pues soportan el tránsito entre la idea y el hacer. Son herramientas mediadoras y en el proceso arteterapéutico inciden en su potencial comunicativo, expresivo, simbólico y matérico (López Martínez, 2011), a través de un diálogo intuitivo y sensible donde se crea el contacto, el vínculo y la obra, configurando un espacio propio para cada persona y un canal de libertad donde se permite sentir y pensar.

Mientras amasan la arcilla, las personas hablan, relatan historias, juegan, ríen, se untan, tocan, palpan, observan, sienten; hay un diálogo consiente e inconsciente con la materia y con el cuerpo, con las manos, con el entorno, con los otros, generando relaciones en el hacer por medio del movimiento de las manos un movimiento físico y mental, eso es el tacto. Cada experiencia es personal, pero hay una sensación colectiva de placer, una carga de valor y un movimiento emocional inexplicable que conecta con el otro; y es en el cuerpo donde el pensamiento y la imaginación emergen.

Las situaciones que dejan huella y marcan a las personas son aquellas que desmontan mitos o prejuicios, que nos confrontan con lo desconocido y las que nos hacen reflexionar y sentir de manera diferente. Es curioso los lugares o las circunstancias que se presentan para corroborarlo para transformar y reestructurar ideas aprendidas o conceptos establecidos, que se enriquecen a través de la experiencia. Fue el trabajo con diferentes poblaciones sociales en riesgo donde evidencié la potencia de los sentidos.

Se puede pensar que tener una idea de cómo es la vida en prisión, la vida del inmigrante o cómo es la vida en la calle es fácil; considerando que son situaciones que nos tocan de manera tangencial y podemos opinar con libertad desde supuestos, desde lo que cuentan los noticieros o desde las estadísticas frente a lo que sucede alrededor del mundo, siendo ajenos o imaginando estas realidades.

Años atrás, con un grupo de mujeres en la cárcel del Buen Pastor, se hizo posible un acercamiento a través de los talleres de arte y éste

tipo de práctica se convirtió en una evidencia de la potencia del arte como medio de relación y comunicación en diversos entornos. Recientemente, durante mi estadía en España, compartí con un grupo de hombres con problemas de salud mental y mi rol era distinto; no participaba como artista, ni como educadora artística sino como arteterapéuta y esta situación lo cambiaba todo. De alguna manera, mis objetivos eran otros, mi mirada era otra y mi incertidumbre mayor, no por no saber o haber experimentado la potencia del arte, o de los procesos que se gestaban desde la creación y la libertad de expresión sino por el acompañamiento y los vínculos que se establecían entre la obra, el otro y yo, un mundo completamente diferente pero con matices del sistema conocidos.

Los encuentros se desarrollaban semanalmente y duraban alrededor de dos horas, contaban con la presencia de un educador social y un monitor de zona; los participantes de estas sesiones tenían prohibido hablar de sus delitos y nosotras teníamos prohibido preguntarles. Así iniciábamos las sesiones con saludos respetuosos pero distantes, que con el pasar del tiempo evolucionaban en experiencias sencillas, dinámicas y entretenidas; donde el uso de los materiales permitieron nuevas formas de creación, dando paso a la exploración y la experimentación buscando indagar en el conocimiento interior, un autodescubrimiento a partir de las emociones estéticas y su expresión a través del arte. Un encuentro directo con el ahora en la experiencia táctil, generada desde la libertad del hacer

y la autonomía, donde la palabra no basta y es en el silencio donde se configura la creación (López, Martínez Diez, 2006)

El arteterapia como disciplina, según el Foro Iberoamericano de Arteterapia y la Asociación Americana de Arteterapia, está inmersa en el campo de la salud mental, siendo el arte el eje fundamental y donde el proceso de creación se convierte en una herramienta terapéutica o un canal alternativo de expresión por el cual transitar entre lo interno y externo del ser a través del acompañamiento y los vínculos que se generan durante el hacer creador y con la obra misma. Éste posibilita un cambio significativo de la persona durante el proceso, con la obra y con el arteterapéuta como facilitador de la transformación; se configura entonces un espacio emocional y reflexivo de soporte, atendiendo el proceso creativo y las preguntas y respuestas que las personas generan a través de la obra artística.

Es entonces en ese espacio de trabajo, con estas personas y con el uso de la arcilla como herramienta en la arteterapia, que se crea una experiencia inmediata y emotiva, pues los contacta con su propia historia, con la infancia y el juego, con la memoria y el recuerdo, con el espacio y el tiempo, con el vacío y el cuerpo, con la tierra. Con un mundo entero de posibilidades para construir, sintiendo en el cuerpo un diálogo entre la mirada, las manos, el movimiento, el pensamiento y la materia en un esfuerzo físico y mental que muchas veces es sobrepasado, generando en el colectivo bienestar, mejorando su calidad de vida a través de la construcción de un espacio significativo,

favoreciendo estrategias de empoderamiento, entendimiento y comunicación, además de fortalecer las relaciones sociales entre ellos.

Los adultos muchas veces dejan a un lado las experiencias plásticas y táctiles que consideran "para niños", refugiándose en una exigencia, una autocrítica, un menosprecio, un temor al error que los predispone al simple disfrute, al placer, al acercamiento a esas primeras memorias y recuerdos de la infancia. Formando esa *memoria autobiográfica* que según Baddeley (1992) se entiende como la capacidad de las personas para recordar sus vidas, en las que se asocian sensaciones táctiles con estados emocionales (Dezcallar, 2012); los cuales inevitablemente permanecerán almacenados en el cerebro y saldrán a la luz cuando se experimente de nuevo a través de la percepción y nos permitamos entender que el sentir nos cambia a todos.

Como docentes estamos en la búsqueda de nuevas posibilidades y alternativas para que nuestros estudiantes se formen como personas e individuos de manera holística, así como nosotros mismos nos reconstruimos desde el hacer docente. Podríamos entonces repensar la educación artística de manera que cada estudiante se atreva a explorar la libertad que le brinda el arte en estos espacios para desarrollarse a sí mismo, desde la diferencia que lo hace único, donde se conecte con su esencia primaria a través de los sentidos y explore con potencia sus ideas y con esto puedan desarrollar cambios y transformaciones en su proceso de pensamiento de la mano con el hacer, convirtiéndonos en facilitadores o mediadores de estos procesos.

No con esto quiero decir que en el aula no se gesten proyectos extraordinarios y que algunos estudiantes no se impliquen, pero fue importante indagar un poco sobre lo que ellos piensan de la asignatura. Al respecto, me encontré con otras miradas y nuevos matices que se evidencian en las siguientes afirmaciones: "uno se puede expresar de otra manera", "es muy personal lo que uno hace, te abre la mente a hacer las cosas diferentes", "uno se atreve a explorar partes no exploradas de uno", "es un espacio tranquilo y relajado", "entiendes que el arte no es hacer nada es hacer otras cosas", "el resultado no es solo uno, es diferente para cada uno porque es individual y libre". Podemos entonces decir que el arte es una forma de ver la vida que nos relaciona con el mundo exterior y el propio mundo interno, donde el proceso que nos lleva a descubrirlos parte de lo sensible y se configura en el proceso de pensamiento al crear desde cualquier disciplina.

Una de las capacidades de los seres humanos es poder reconstruirnos y ser flexibles con lo que se tiene. El arte cumple un papel fundamental en la transformación social pues involucra la emoción y se desarrolla en la empatía. El trabajo con la arcilla tiene un potencial no sólo por su plasticidad y su carácter transformador sino por la esencia que la contiene: tierra, agua, aire y fuego, los materiales de la creación. Si somos barro podemos ser alfareros para re-crearnos y dejar huella, descubrir una nueva versión de sí mismos, una versión más completa y libre que pretende "tocar" al otro para untarse de mundo.

Referencias bibliográficas

Dezcallar Sáez. (2012). *Relación entre procesos mentales y sentido háptico: emociones y recuerdos mediante el análisis empírico de texturas*. (Tesis). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Elbrecht, C. (2013). *Trauma healing at the Clay Field: A sensorimotor art therapy approach*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

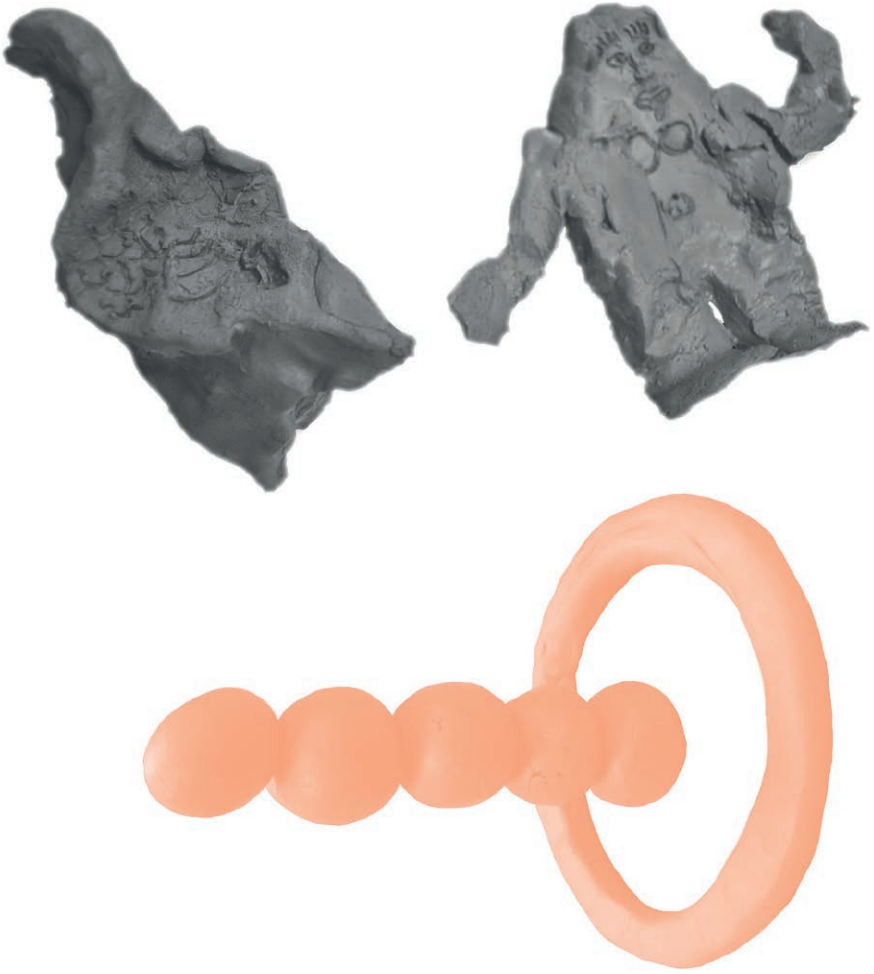
López Fernández de Cao, M. y Martínez Diez, N. (2006). *Arteterapia: Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid, España: Tutor.

López Martínez, M. D. (2011). Técnicas, materiales y recursos utilizados en los procesos arteterapéuticos. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 6*: 183-191.

Montagu, A. (2004). *El Tacto, La importancia de la piel en las relaciones humanas*. Barcelona, España: Paidós.

Anexos

A continuación se presentan algunas imágenes de las experiencias realizadas con diferentes poblaciones en riesgos de exclusión: mujeres inmigrantes, personas privadas de la libertad y personas sin hogar; las cuales participaron en la exploración táctil con arcilla en el ámbito arteterapéutico. Estos colectivos sociales hacen parte de programas de inclusión de diferentes instituciones como la Fundación San Juan del Castillo, Grupo 5 y el Centro Penitenciario Madrid III-Valdemoro.



Obra superior:
Obra inferior:

Obra superior:
Obra del medio:

Obra inferior:

Ilustración 4:

Innovación **pedagógica** como estética de la **existencia**. Un estudio de caso: una evaluación otra

Andrés Santiago Beltrán Castellanos
Ara Beltrán Castellanos

El siguiente texto se construye como un avance de investigación que a juicio del investigador se considera oportuno desarrollar de los resultados iniciales publicado originalmente en la *Revista Magisterio, 91* de 2018: 40-43. Estos avances permiten a la Red de maestros de la Libreta de bocetos conocer los logros y dificultades en los proyectos de investigación, así como modificar y reorientar sus objetivos en beneficio de la formación docente y la construcción de colectivos de maestros.

Docente del Colegio IED Las Américas
de la Secretaría de Educación de Bogotá. Candidato a Doctor
en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Líder del Nodo de
Pensamiento Pedagógico Contemporáneo de la Red Distrital de
Docentes Investigadores.

Docente del Colegio Ied Francisco de Miranda de la Secretaría
de Educación de Bogotá. Magíster en Estética e Historia del Arte
Universidad Jorge Tadeo Lozano.
Publica regularmente en Libreta de bocetos.

El aula: del laboratorio, al taller de arte

> Ese problema, ese tema de las relaciones entre el decir veraz y la existencia bella e incluso, en una palabra, el problema de la "verdadera vida", exigiría, como es evidente, toda una serie de estudios. Pero -perdón por quejarme una vez más- es obvio que son cosas que todavía no he analizado, y que sería interesante estudiar en grupo, en un seminario, y, poder discutirlas. No, actualmente no estoy en condiciones -quizá suceda algún día, quizá no suceda nunca- de dictarles un curso en debida forma sobre el tema de la verdadera vida. Querría simplemente darles algunos esbozos y algunos lineamientos. Si entre ustedes hay quienes se interesan en este problema, pues bien, estúdienlo con más detenimiento. (Foucault, 2010, p. 175).

Cierras la puerta, organizas el grupo, esperas a que hagan silencio, llamas a lista, propones un tema previamente expuesto en la planeación entregada a coordinación académica, llamas la atención a los que no se esfuerzan, más que un asunto de reto a tu autoridad, te duele que la ignorancia los condene a ensanchar el abismo de la pobreza, ¡lo conoces bien!, la educación te sacó de ésta, evalúas. Vuelve a sonar el timbre, borras el tablero, sales apresurado a otra aula, repites el mismo protocolo. En las reuniones con tus compañeros te

quejas que tus estudiantes no se concientizan, sabes que el examen de Estado determina la vida y aquellos frente a ti son como tú, sueñan con ofrecerle a sus hijos una vida diferente a la que se tuvo. Sin embargo, aún no lo saben, solo lo entenderán hasta que los tengan.

En los descansos calmas la angustia con un café insípido de greca, te disgusta un montón, no entiendes porqué lo sigues bebiendo, anhelas comprar uno de máquina o prepararlo personalmente, casi puedes saborearlo: sin dulce, bien cargado, con clavos y canela, pero será hasta llegar a casa, donde intentarás dejar las situaciones escolares que te perturban atrás para tener una vida normal. Debes romperte en dos para llegar a viejo.

Te fastidia que los expertos universitarios citen hasta el cansancio a un autor francés llamado Michel Foucault siempre que quieren matar tus ilusiones de la educación como libertad. Buscas en la red su libro más citado sobre la escuela, aparece frente a ti *Vigiliar y Castigar* (2002), lo descargas, aunque presenta un lenguaje técnico, un tanto tedioso, no puedes parar de leer. Descubres que eres parte del andamiaje que sujeta a las futuras generaciones a repetir la desigualdad. Te sientes miserable, el texto te muestra como un guardián del orden establecido, no solo por negar la diferencia y castigar las dispersiones conductuales, sino por unidireccionar el pensamiento. Te preguntas a cuántos estudiantes les ampliaste el prontuario escribiendo en el observador, los remitiste a orientación para su reincorporación terapéutica o los llevaste a la coordinación a la espera de una sanción por no encajar en el sistema que está bajo tu custodia.

Te resistes a aceptar la etiqueta de carcelero. El cansancio te vence, duermes un rato para despejar la mente.

Sueñas con un mundo mejor, más equitativo, dónde todos tus estudiantes puedan acceder a la universidad. Imaginas formas diferentes de enseñanza, en el insomnio de la madrugada, a la espera que suene el despertador, te decides a innovar. Cumplirás lo propuesto en tu plan de asignatura con estrategias novedosas. Serás un gran docente. Abres los ojos, habitas la caverna que el filósofo Platón describe en su texto *La república*, estás encadenado frente a la pizarra viendo sombras que son el correlato de discursos de saber y poder impuestos por un programa computacional que mantiene las conciencias sumisas. Te sueltas, sales del recinto, el sol te enceguece, ves el mundo de manera diferente. Eres un engañador engañado, un profeta de un mundo feliz que solo existe en la virtualidad. Miras hacia atrás, todos están conectados a la Matrix, y tú, por primera vez, ves a los ojos al titiritero: el neoliberalismo, última mutación con la que el capitalismo ha logrado la hegemonía. Te dices, ¿mierda, me he convertido en comunista? No, sabes que cambiar el mundo implica más que tomar conciencia y sustituir a los ostentadores del poder. De nada sirve que rompan las cadenas si por dentro se anhela retornar al estado de subordinación.

Piensas en renunciar, en dejar de ser cómplice. No sabes hacer otra cosa, no quieres hacer otra, eres maestro, prefieres morir en la escuela. Al igual que a Sócrates los dioses te impusieron la enseñanza como vocación, te quedas a luchar. ¿Qué hacer? En la literatura

pedagógica se habla de preparar a los estudiantes para ser emprendedores, de desarrollar competencias, de disciplina. Lo has escuchado y repetido mil veces convencido que así son y así deben ser las cosas, pero ya no te sientes cómodo, algo te inquieta.

Dudas al actuar, ya no sabes qué decir frente a tus estudiantes, no estás seguro que lo que piensas y haces sea lo correcto. Te metes dentro de ti, vuelves a leer a Foucault, si su teoría te introdujo en este problema, también debe ofrecer una solución. No puede sencillamente destruir tu anhelo de libertad y dejarte en el vacío. ¡No es justo! Sabes lo que necesitas, un lugar epistémico desde dónde pararte, tierra firme para sentar las bases, un horizonte de acción que te mantenga alerta para no volver a ser absorbido por la Matrix. Es muy fácil convertirse en el agente Smith.

Has escuchado que un sabio profesor ha hecho de Foucault su obsesión, todos lo nombran. Te decides a hablar con él, quizás te ofrezca alguna alternativa. Debes recorrer un largo camino antes de tenerlo cara a cara. La vida te da una oportunidad. A modo de ráfaga sacas rápido toda tu angustia, al final, sonríe y te pregunta: —¿Has cuidado de ti?

Te abraza y se despide sin decir más. En la noche, recuerdas que leíste sobre ello, el despiadado Foucault lo nombró en algún lado, de un salto estás frente al computador, clic tras clic aparece nueva información. Tomas una decisión, vas al centro de la ciudad y compras el texto más citado en los enlaces: *La hermenéutica del sujeto* (2006).

Qué extraño, Foucault es éste que ahonda en el mundo grecorromano para señalar otro camino al de la esclavitud de la subjetividad que describió en detalle en *Vigilar y castigar*, parece que el testarudo filósofo algunos años más tarde encontró una salida. Descubres que *El cuidado de sí es una práctica de libertad* (1999). Te convence la argumentación, sí, educarás para que tus estudiantes cuiden de sí.

Qué problema en el que te has metido, vas a enseñar algo que no conoces. Recuerdas las palabras del sabio "¿Has cuidado de ti?". No, pero lo harás. Aprenderás a cuidar de ti. Acudes a clases, lees textos, interrogas, te desesperas, poco a poco entiendes que cuidar de sí implica que alguien te guíe, un maestro que con su hablar franco, con su modo de vida, con la coherencia entre el decir y el hacer, eso que los griegos llaman *ethos*, evidencie haberlo logrado y que la libertad se materializa en el pacto tácito en el cual aceptas para aprender a cuidar de ti ser conducido y tu maestro acepta responsabilizarse de ti, luchando contra sí mismo por no someterte, para no instrumentalizarte y hacer de ti una oveja que siempre necesitará a su pastor.

Sabes que el sabio es tu maestro, conoce eso que ansías poseer, vive en el mundo de significado que anhelas, lo admiras. Al principio te asusta pensar que quieres ser él, pronto desaparece la siniestra idea, no, no quieres ser él, lo que aspiras es ser como él. Descubres que la enseñanza no es un asunto de simple transmisión de contenidos, en el camino el discípulo hereda los amigos y enemigos teóricos de su maestro. Aprendiste a interpretar el mundo con sus ojos y a

combatir con sus armas conceptuales. Te vuelves su aliado, un soldado hoplita con el que combate hombro a hombro, él debe confiar que tú lo defenderás bien con el escudo y la espada que te enseñó a maniobrar. Al final, luego de una de tantas batallas, el maestro mira al lado y se ve a mismo en ti. La orientación ha terminado.

Vuelves a la escuela, tu aula deja de ser un laboratorio y se transforma en un taller de arte donde la materia a moldear no es la mente de los estudiantes, sino tu propia vida. Cada golpe del martillo que pregunta sobre el cómo actuar, qué hacer con la información que circula, lo recibe tu cuerpo al desnudo, que enseña las marcas de arrancar la falsa neutralidad del conocimiento. Muestras lo que es cuidar de sí a tus estudiantes con tu vida: cada acción, cada palabra, es testimonio de una hermosa existencia, la vida de un ser de carne y hueso que enamorado del conocimiento lo postula como carencia para que éste no lo abandone. Dispones tus clases como investigaciones de problematizaciones que golpean tu corazón. Aprender duele.

Te das cuenta que la mejor innovación eres tú mismo, cuando haces de la labor pedagógica una experiencia que fractura las verdades instituidas. Tu arte deja de ser representación, no pretendes capturar la realidad, ni dar un lugar en el cuadro del mercado a tus estudiantes. Tejes, dibujas, moldeas, fundes en ti la esperanza de un mundo otro, siendo un maestro otro.

Estudio de caso: una evaluación otra

En la primera versión de *Morfeo* (Beltrán, 2014), estaba convencido que la pregunta crucial en la educación media, en la asignatura denominada filosofía, no debería ser: ¿Qué es la filosofía?, sino ¿para qué la filosofía? Consideraba que el primer interrogante es preciso dejarlo a filósofos y académicos en la universidad: quienes aún se encuentran debatiendo de manera profesional el alcance e incidencia de esta definición a partir de los indicios que han dejado los grandes de la tradición —Hegel, Heidegger, Deleuze, entre otros—. Mientras que la segunda, por ubicarse en el plano de incentivar una habilidad de pensamiento que incide en las sensaciones, en el placer que produce "ese amar la sabiduría" como comúnmente se encuentra definida en los textos escolares a partir de la etimología de la palabra: era mi campo de acción.

Infería que responder a ese ¿para qué la filosofía?, remitiría a adentrarse en el plano de la praxis. Del cómo la teoría incide en el actuar, y que mi tarea como docente consistía en involucrar a los estudiantes, a los cuales poco o nada interesa este tipo de indagación, en los avatares reflexivos, en donde se pone en juego la propia existencia, convencido, como aún estoy, que, en la filosofía encontrarán, al igual mío: infinitos sabores que llenarán de significado su vida a partir de la gran variedad de especias que condimentan esta sección del legado cultural occidental de la humanidad.

Para fundamentar epistemológicamente mi práctica escolar recurrí a Kant, el gran filósofo alemán del siglo xviii cumbre del pensamiento moderno. Kant plantea que, en cuatro interrogantes se puede resumir el interés del pensamiento filosófico a partir de sus críticas: ¿qué puedo saber?, ¿qué debo hacer? y ¿qué me está permitido esperar?, los cuales pueden resumirse en uno solo: ¿qué es el hombre? Para mí, este último, sólo podía responderse al dar cuenta por el sí mismo: por esa entidad abstracta comúnmente denominada "yo". La vieja premisa socrática se hizo un imperativo, *conócete a ti mismo*.

El trabajo se enfocó en hallar la esencia individual. Freud, Sartre y Marx, con un poco de mezcla light de *New Era,* se constituyeron en los referentes conceptuales para la búsqueda. Sostenía que es insuficiente otorgar la humanidad a partir de derechos inalienables y que existe una falsa conciencia de la cual debemos ser liberados mediante la educación. Me convertí en un profeta que aseguraba que la humanidad se ganaba cuando se toma la pastilla de la verdad que muy pocos quieren injerir, como la suministrada a los escogidos por Morfeo en la película *Matrix* (1999); es difícil tomar las riendas de la existencia y asumir la tragedia de luchar contra la mentira. —¡Ser yo es cuestión de valentía! Grité con entusiasmo:

> Luego de poner en la balanza los procedimientos que afectan y constituyen el yo desde el psicoanálisis (freudiano), el existencialismo y el marxismo, viene la esfera de la decisión, de qué hacer con lo encontrado, aquí opera los postulados cuánticos que ofrecen un nuevo paradigma en donde el individuo se concientiza que es el conductor y único responsable de su vida. A nivel atómico, la observación define si la materia se presenta como onda o partícula. (Beltrán, 2014, p. 11).

Luego de una lectura más detalla del último Foucault, reformulé los elementos sobre los cuales ha girado mi práctica pedagógica, para éste autor lo esencial no se encuentra en conocer el yo: sino en destruirlo. El objetivo deja de ser adquirir en la cátedra una serie de conocimientos sobre la tradición como criterios de verdad que permitirían describir cómo está constituido ese yo para potenciarlo, a la adquisición de un compendio de herramientas conceptuales que proporcionarán la posibilidad de trasgredir los límites de lo que se impone por los dispositivos para apostar "a la creación permanente de nosotros mismos" (Foucault, 1999, p. 347).

Tal tipo de práctica lleva a priorizar las posibles transformaciones en el individuo que se acerca al conocimiento y no al baúl de datos que ha logrado aprehender. Apuesta que se contrapone a las pedagogías dominantes que enfocan sus esfuerzos a la búsqueda de esencias e identidades. La evaluación de la actividad escolar doblega

a estudiantes y docentes por responder a las dinámicas normalizadoras de la escuela, en donde es más importante intervenir sobre los cuerpos para someter que para liberar: apropiación de conocimientos preestablecidos, desarrollo de habilidades, buenas maneras. El mejor ejemplo es como está constituido nuestro sistema de evaluación.

> Los criterios de evaluación en el Colegio IED La Américas responden a la ponderación de tres dimensiones: personal (10 %), social (10 %) y cognitiva (80 %). Las dimensiones personal y social están estipuladas de antemano (ver tabla 1), la cognitiva hace parte de la planeación de cada docente. En la dimensión personal se espera que el estudiante evidencie interés en el cumplimiento de sus deberes y reconozca sus derechos desde el manual de convivencia. En la dimensión social, que se identifique con los valores y principios institucionales y mantenga buenas relaciones interpersonales favoreciendo la sana convivencia. En la dimensión cognitiva, que demuestre un manejo adecuado de los temas y procedimientos propuestos por el docente. Estas metas se enmarcan en lo normativo que reafirmar lo instituido. (Beltrán; Gil; Torres, 2017, p. 140).

Tabla 1. Indicadores de logros del Colegio IED Las Américas.

LOGRO	INDICADORES	ESTRATEGIAS DE SUPERACIÓN RECOMENDACIONES
1. DIMENSIÓN PERSONAL SE MUESTRA COMO UN ESTUDIANTE QUE SE INTERESA EN EL CUMPLIMIENTO DE SUS DEBERES Y RECONOCE SUS DERECHOS DESDE EL MANUAL DE CONVIVENCIA.	1.1. Manifiesta identidad con el colegio con el uso adecuado del uniforme, aseo y cuidado de su presentación personal.	1.1.1. Es necesario que porte el uniforme siempre limpio y completo
	1.2. Demuestra interés por su superación personal al ser responsable con sus compromisos personales. Actitud positiva, realización y entrega de talleres, trabajos, evaluaciones, investigaciones y presentarse con los materiales requeridos.	1.1.2. Debe asumir con responsabilidad sus deberes escolares presentándolos oportunamente.
	1.3. Ingresa oportunamente a clases. Ingresa o sale del aula con autorización previa del docente.	1.1.3. Debe adquirir el hábito de asistir puntualmente e íntegramente a las clases.
	1.4. Es responsable frente a sus deberes, compromisos y vivencia de los valores institucionales.	1.1.4. Debe apropiarse de los valores institucionales.
2. DIMENSIÓN SOCIAL SE IDENTIFICA CON LOS VALORES Y PRINCIPIOS INSTITUCIONALES Y MANTIENE BUENAS RELACIONES INTERPERSONALES FAVORECIENDO LA SANA CONVIVENCIA.	2.1. Demuestra respeto por: Directivas, docentes, compañeros, y demás personas de la institución.	2.1.1. Es necesario que asuma actitudes que favorezcan su crecimiento personal que le permi9tan la convivencia en grupo.
	2.2. Resuelve adecuadamente los conflictos.	2.2.2. Debe adquirir actitudes de respeto por el otro y de conciliación.
	2.3. Demuestra vivencia de los derechos y deberes contemplados en el Manual de Convivencia.	2.2.3. Debe apropiarse de las normas del Manual de Convivencia.
	2.4. Demuestra sentido de pertenencia por la Institución, utilizando adecuadamente el material de ayudas educativas, muebles y planta física, aprendiendo a cuidar su entorno.	2.2.4. Se le recomienda mostrar interés y cuidado por el medio ambiente, la planta física y el mobiliario.

Fuente: tomado del Sistema de Evaluación Institucional (SIE).
Título 15 del ***Manual de Convivencia.***

Los requisitos de aprobación de las asignaturas se estructuran de acuerdo a unas metas señaladas —lineamientos curriculares, estándares de calidad, derechos básicos de aprendizaje— y se espera que sea un buen individuo, correspondiendo así, a la adecuación del gerenciamiento del "capital humano" (Foucault, 2012, p. 255) de los dispositivos de gobierno. Seres homogéneos son el producto final de nuestro esquema evaluativo. Pensar diferente está prohibido.

En el presente, que reflexionamos el paso de logros a competencias en materia evaluativa, debemos tener en cuenta que dicha necesidad que se impone a la escuela, es prioritaria para realizar el ajuste del liberalismo al neoliberalismo en el plano de la política educativa; y así, reemplazar a las disciplinarias formas regidas por la acción directa sobre el cuerpo a una de autogestión que es aun más fuerte: en donde el individuo es su propio capataz. Se trata del paso del sujeto empleable a la configuración del sujeto emprendedor.

La evaluación de la actividad escolar, en la clase de filosofía, no puede expresarse como infiere el sistema de evaluación institucional: bien sea como apropiación de conocimientos y habilidades disciplinares —dimensión cognitiva—, ni en el cumplimiento de los criterios de asistencia, uniforme, puntualidad —dimensión personal—, ni mucho menos buenas maneras —dimensión social—. Entender cada componente de manera aislada, significa fracturar al individuo entre lo que dice, hace y sabe. En la escuela, la nota no corresponde a la integralidad del ser. Se puede obtener un buen resultado haciendo fraude o se puede reprobar sabiendo, prima lo

disciplinario, lo esencial es amoldarse a la dinámica evaluativa del maestro. Ser un buen estudiante, es someterse a la ruta demarcada.

La filosofía es *amar el conocimiento* y la condición primera del amor es la libertad, cuando se obliga o impone, quizás no se llegue a amarlo, o quizás pase algo peor, se llegue a odiarlo. La libertad como apuesta pedagógica, en la asignatura de filosofía, se espera permita combatir la gubernamentalización de la subjetividad y resistirse a la adaptación plena al sistema. Para esto, el asunto radicará en identificar cómo el conocimiento produce cambios en el sujeto, que Foucault en su último periodo de pensamiento denominará espiritualidad; cuando traslada el horizonte de sus investigaciones gubernamentales del gobierno de los otros, al gobierno sobre sí mismo, por medio de la enunciación: *cuidado de sí*.

Volver a la espiritualidad, que demarcó el camino de la antigüedad, exige en el plano escolar trasladar la evaluación —no como acumulación de conocimiento, ni competencia, saber hacer en contexto, ni mucho menos peritaje de los contenidos del proceso educativo—; a un plano en donde se eliminan las metas cognitivas y ante todo normativas del uso del cuerpo; para que en el límite de lo que se ha determinado se debe ser, germine la libertad como *cuidado de sí* y con ello, problematizar el plano netamente jurídico que la ha reducido a los espacios demarcados por el mercado.

> Pero esta libertad es algo más que una simple no esclavitud, más que una manumisión que hiciera al individuo independiente de toda constricción interior o exterior; en su forma plena y positiva, es un poder que ejercemos sobre nosotros mismos en el poder que ejercemos sobre los demás. Aquel, en efecto, que, por estatuto, se encuentra colocado bajo la autoridad de los demás no tiene que esperar de sí mismo el principio de su templanza; le bastará con obedecer las órdenes y prescripciones que se le den. (Foucault, 2005, p. 78)

Pasar de abarcar lo que se debe saber y hacer, a lo que interpela el ser del sujeto, implica en el maestro, invertir la dinámica y hacer de la acción pedagógica un proceso de investigación de una problematización que le afecta directamente a él; y no, transmitir eso que ya sabe. En el esfuerzo por resolver eso que me inquieta, estructuro las clases con textos que, a modo del trabajo de Foucault en el College de France, hacen un estado de arte de la cuestión. Se plantean a los estudiantes interrogantes que van más allá de la exegesis, lo importante se ubica en entender el material dado como herramientas teóricas que permiten pensarse en relación con éste. Postulo los textos —escrito, audiovisual, performativo— como invitaciones a escribir sobre sí, ya que, al concebirlos, realizo la misma operación en mí.

La parte más importante de la sesión en clase, se presenta cuando escucho o leo lo que los estudiantes escribieron, que no necesariamente tiene que ser sobre el papel, en el presente existen múltiples maneras: el vídeo y los estados de Facebook son otra manera de narrarse. El aula se transforma por medio del proceso de lectura y escritura en un taller de vidas otras. Intento ir más allá de evidenciar que tengo un adecuado manejo de los contenidos propuestos al mostrar que he hecho de la filosofía un modo de vida, lo que implica participar en los escenarios dispuestos para los que optan por ésta de modo profesional: congresos, ponencias y publicaciones son los más representativos. Se debe ser lo que se dice, no fallarle a la verdad que se enuncia es la mejor forma de enseñanza, en tanto, las estrategias didácticas no se despliegan para potenciar la aprehensión de contenidos de manera más amena, por el contrario, son golpes, bofetadas, preguntas para desgarrar el ser.

> Es preciso que, por el lado del maestro, el discurso presentado no sea un discurso artificial, fingido, un discurso obediente a las leyes de la retórica y que no aspire a suscitar en el alma del discípulo otra cosa que los efectos patéticos. Es preciso que no sea un discurso de seducción. Tiene que ser un discurso tal que la subjetividad del discípulo pueda apropiarse de él y que el discípulo, al apropiárselo, pueda llegar a su propio objetivo, a saber, él mismo. (Foucault, 2006, p. 351).

Soy el espacio-tiempo que habito como docente de media vocacional dentro y fuera de la escuela: un anfibio entre filósofo y maestro. En tanto, la no reprobación en mi clase, es la oportunidad que me doy a mí mismo para aprobar la asignatura junto con mis estudiantes. En el intento de enamorarlos de la filosofía, permito que sus críticas, dudas, indiferencia y retos comportamentales golpeen mi ser y hagan de mí un maestro otro.

Referencias bibliográficas

Beltrán, A. S. (2014). *Morfeo*. Reconocimiento social a maestras y maestros. (Premio a la investigación e innovación educativa 2013). Secretaria de Educación del Distrito. Bogotá, Colombia.

Beltrán, A; Gil, A; Torres, N. (2017). Comparsa por la paz. En *Sistematización de experiencias de acompañamiento in situ 2016. Infancia, convivencia y paz, ambientes de aprendizaje y saberes tecnomediados*. Bogotá, Colombia: IDEP.

Beltrán, A. S. y Beltrán, A. (2018). Innovación pedagógica como estética de la existencia. *Revista Magisterio, 91 "Estética, arte, educación"*: 38-41.

Foucault, M. (1999). La ética del cuidado de si como práctica de la libertad. En *Estética, ética y hermenéutica*. Obras esenciales. Vol. III. Barcelona, España: Paidós.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Argentina: Siglo xx.

Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad, tomo II: El uso de los placeres*. Argentina: Siglo xxi editores.

Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2010*). El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2012). *Nacimiento de la biopolítica*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Silver, J. (Prod.); Wachowski, L. y Wachowski, L. (Dir.). (1999). *Matrix*. (Cinta cinematográfica). EE.UU: Village Roadshow Pictures y Silver Pictures.

Ilustración 5:

Los **códigos** del cuerpo en **territorio** ancestral Mhuysqa

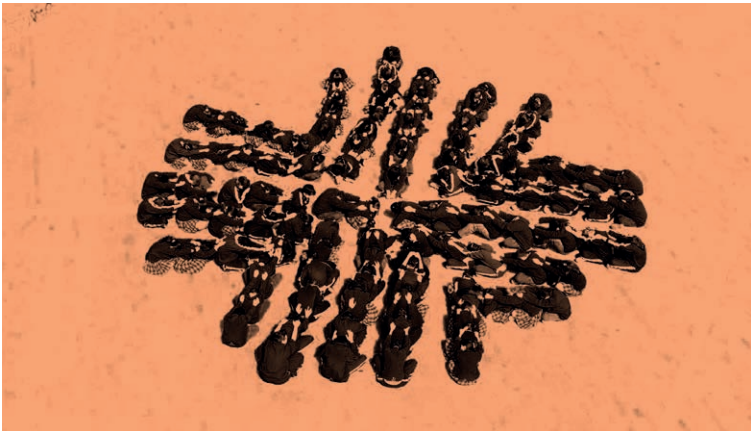
Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes

Este texto es una versión ampliada del artículo publicado con el mismo título en la *Revista Internacional Magisterio, 92:* 26-29, edición especial del año 2018 sobre estética, arte y educación, en homenaje a los quince años que celebró dicha revista.

PhD (c) en Estudios Mesoamericanos, UNAM, México. Doctor en Ciencias Sociales especialidad Antropología Social, CIESAS, México. Docente Colegio San Bernardino (IED), Territorio Muisca de Bosa, Bogotá. Catedrático Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, Colombia.
El autor agradece a la comunidad intercultural MuisKanoba del colegio Santa Ana de Suacha, así como a las familias y docentes del colegio San Bernardino IED de Bosa, como coautoras de las cotidianidades que transformamos en minga. Las imágenes aéreas en Suacha fueron cedidas con fines pedagógicos por Freddy Alfonso Pareja Pesca, rector del colegio Santa Ana.

Urbe contemporánea y migraciones ancestrales

Cuando familias, personas y grupos procedentes de diversas regiones de Colombia llegan por primera vez a Bogotá, reconocen en sus estructuras de cemento y grandes edificaciones las diferencias con la geografía de sus territorios. Los edificios tal vez evocan montañas como referente asociado a un pasado inmediato de vida rural. Lo propio acontece con quienes provienen de otras ciudades; los contrastes son innegables en arquitectura, pero también respecto al largo trayecto histórico de la urbe capitalina. El territorio muisca donde esta edificada la ciudad, ha estado poblado desde hace más de doce mil años por mhuysqas —las personas originarias del altiplano cundiboyacense—.



Fotografía 1.

Fuente: Arturo Huérfano Méndez.

Las gentes mhuysqa tejieron sus culturas e idiomas a través de las relaciones espaciales y temporales con su entorno. Su concepción de la realidad les hizo conformar una organización social, cultural y económica reconocida y aprovechada por la empresa invasora que llegó de Europa. Fue sobre dichas estructuras que se erigieron las primeras formas de esclavitud colonial, de la misma forma como sobre las rocas de los sitios ceremoniales se erigieron capillas cristianas. *Chavacuana* —nombre uwa para el así llamado cerro de Monserrate— y *Guaría* —que en uwa denota al hoy conocido cerro de Guadalupe— son ejemplos de la superposición de rituales católicos, sobre las ceremonias de pagamentos a las montañas y a las deidades que allí habitan. Gran parte de los legados mhuysqa perviven como actos cotidianos entre la población bogotana, pero también dentro de comunidades que han vuelto a reconocerse como sus herederas. Conservan algunas prácticas que les diferencian de las demás personas que habitamos la urbe, pese a que también nos debemos a unas ancestralidades que nos hacen comunes.

Actualmente *Santayá* —el territorio ancestral mhuysqa en idioma uwa— presenta un crecimiento exponencial de su población, debido a los procesos de migración, desplazamiento y elección de distintas familias y personas. Santayá ofrece a quienes llegan un encuentro con la raíz de su raíz, una matriz migrante, de movimientos, de desplazamientos antiguos. Los contrastes afloran con el contacto físico, espiritual y cultural que ofrece el corazón urbano de una de las civilizaciones más antiguas de la humanidad. Una civilización

que anduvo a lo largo y ancho de la cordillera de los Andes, cuya cosmovisión de vida se basó en el contacto con la naturaleza y con el cosmos. Pero la urbe del presente se sugiere insegura, caótica, indescifrable; imposible de abordar de forma sencilla para quienes han pretendido describirla.

La pregunta por la interculturalidad contemporánea en la educación artística

Fotografía 2.

Fuente: Arturo Huérfano Méndez

El enfoque de la etnoeducación ha fungido desde hace varias décadas como coadyuvante en la construcción de una educación para la interculturalidad, el cual es bien diferente a la educación indígena. Ésta no sólo es más modesta en sus objetivos universales, sino que se contempla como un derecho plenamente constituido nacional e internacionalmente. De hecho, desde hace varias décadas las comunidades indígenas de los contextos rurales vienen trabajando y fortaleciendo experiencias que usualmente se han dirigido a reducir el papel trasculturador de la escuela, proponiéndola como un escenario de diálogo entre las culturas originarias y la sociedad hegemónica.

Pero cuando la "etnia" se moviliza a la ciudad deja de lado sus principales referentes constitutivos se convierte en un elemento abstracto y francamente desarraigado, pues el pensamiento ancestral siempre se concibe en aquel territorio lejano que dio origen a la cultura misma. En tanto no se trata de un simple traslado de un territorio a otro sino que representa al mismo tiempo un momento crítico de fragmentación social; además, la dinámica de movilización indígena implica enfrentarse con los avatares propios de la ciudad, generando invisibilización, hibridación y mestizaje. En ese contexto, el tema indígena dentro del aula rebasa las implicaciones temáticas y políticas, y propone una problemática adicional cuando la visibilización curricular genera discriminación y burla. Sin entrar a formular juicios sobre la calidad de las intervenciones docentes con respecto a la temática indígena, muchos aspectos están por fuera de

su alcance real y por ello en ocasiones hay estudiantes que prefieren evitar alusiones a su identidad étnica.

Aun en instituciones que albergan una significativa proporción de estudiantes indígenas, no se ha generado una educación intercultural, ni indígena. Aunque se han formulado unos brochazos significativos éstos no han dejado de ser aislados en tanto que no han constituido una política institucional. En efecto, ante una problemática crítica de discriminación e ignorancia frente a la diversidad cultural del país, el esfuerzo bien intencionado de uno o dos profesores puede resultar contraproducente ya que al visualizar las diferencias también las coloca en una eventual situación de vulnerabilidad. La diversidad cultural entonces no es un elemento cotidiano y reiterativo de las clases sino más bien un componente de las actividades rituales propias a la función política de la escuela.

Mientras esto ocurre, las organizaciones indígenas urbanas generan un movimiento que paulatinamente envuelve a la cotidianidad educativa. En efecto, la presencia de procesos culturales concretos —no necesariamente indígenas— concibe un ambiente propicio para el desborde de los objetivos tradicionales de la escuela. Para el caso, la presencia de comunidades indígenas organizadas y en búsqueda de un rol y reconocimiento político convierten a la escuela en un interesante epicentro para la proyección de sus objetivos culturales, que también son políticos. El entorno representa ser el escenario de un candente juego e interacciones que, como en el caso del Cabildo Mhuysqa de Bosa,

generan para el colegio San Bernardino Ied, un descentramiento no institucional del currículo (Peralta y otros, 2012).

La relevancia de los cabildos indígenas cercanos a las instituciones educativas de Bogotá se traduce, por ejemplo, en la oportunidad para realizar salidas pedagógicas, siendo esta una oportunidad para que los estudiantes perciban saberes contextualizados y cercanos a su cotidianidad. Pero es poco el número de docentes a quienes les interesa vincular todas esas dinámicas del propio entorno. El surgimiento de estas experiencias no tiene un origen institucional, ni corresponde generalmente al resultado de un acuerdo entre docentes frente a un propósito firmemente académico. Generalmente se trata de iniciativas particulares —de innovación o de aula— que no hacen parte del Proyecto Educativo Institucional (ver Cruz, 2014; Lopez, 2012; Rodríguez, 2017 y Villa y otros, 2015).

Si bien hace unos años la identidad indígena estaba imbricada exclusivamente con el hábitat rural y de aislamiento geográfico, en el presente también se trata de un asunto urbano. El reconocimiento y cumplimiento del artículo 7 de la Constitución Política de 1991 y del Convenio 169 de la Oit se vuelven entonces atinentes también a los escenarios urbanos, en donde el tema usualmente había sido descartado por no estar contemplado en la agenda de prioridades culturales y folclóricas. Al volverse un tema de naturaleza política, este reconocimiento constitucional a las culturas de origen amerindio conlleva complejidades políticas y administrativas consustanciales a reconocer nuevos y diversos actores políticos dotados de autonomía.

En este contexto, la educación intercultural se relaciona con una democratización de la escuela, en donde los saberes ancestrales serían eventualmente valorados como pares del saber hegemónico científico. El principio fundamental de esta educación sería el autoreconocimiento del individuo como fundamento esencial para el intercambio de saberes. Desde este punto de vista, la igualdad como elemento político que viabiliza la homogenización pierde relevancia ante el reconocimiento de una sociedad mayoritariamente diversa. Se trataría evidentemente del reconocimiento y potenciación de la diversidad cultural de la Nación, manifiesta no sólo en los habitantes originarios de cada una de las regiones naturales, sino también de todos aquellos marcadores de heterogeneidad propios la vida cotidiana, las relaciones de género e incluso la percepción de la realidad desde las distintas edades. Una modalidad de educación garante de este posicionamiento minaría la naturaleza unívoca para la cual fue concebida la escuela y, por lo tanto, representaría una alternativa frente a los postulados políticos y epistemológicos de la modernidad.

Sin embargo es preciso abundar respecto de la distancia entre una escuela y una sociedad que acepten, valoren y potencien los saberes que disienten. El escenario se torna aún más complejo ante la arremetida de un mundo científico supra-especializado que se nutre permanentemente, en el contexto de una economía mercantil, incluso del florecimiento étnico que ahora emerge a borbotones (Panqueba, 2015b). Entonces: ¿tiene sentido hablar de una educación intercultural cuando ella entra en franca oposición a una Nación que

se añora moderna, democrática y desarrollada, más aún cuando estos postulados descansan sobre la preponderancia del saber científico y del mercado?

Las expresiones artísticas han intentado plasmar las imágenes y paradojas del dinamismo urbano desde tiempos antiguos, que en el presente han encontrado un oasis en formas que se han identificado como interculturales. Sin embargo, se trata de una interculturalidad conjeturada, distinta a la cotidiana, donde las artes han entrado a conjugar evocaciones étnicas carentes de contexto. Los imaginarios atados al fenómeno urbano se exacerban a expensas de la última "pinta de yagé", o de las manillas que tejen las mujeres emberá que amamantan sus *babies* en las aceras capitalinas. Las artes de estos tiempos emergen desde la artesanía migrante, pretendiendo crear mundos paralelos y ajenos a la experiencia que pretenden comunicar. ¿Qué puede aportar la educación para estudiantes que viven los procesos urbanos, pero que también contemplan la exacerbada "creatividad posmoderna" que las artes de vanguardia contextualizan a partir de la moda étnica?

Símbolos de vanguardia que se petrifican en el museo

Históricamente han operado diferentes maneras de tratar en lo cotidiano el tema "indígena". Los cambios operados en las concepciones e identificaciones sobre este tópico han acarreado consecuencias históricas que con el paso de los tiempos, en vez de zanjarse, se han naturalizado. Los "ires y venires" han provocado que después de haberse hecho de "lo indígena" algo no digno de resaltar, se pase a "lo indígena" como lo digno para mostrar a la gente extranjera. Sin embargo, eso "indio" para mostrar, preferiblemente debe ser lo que está en un museo, o aquello que evoca un museo.

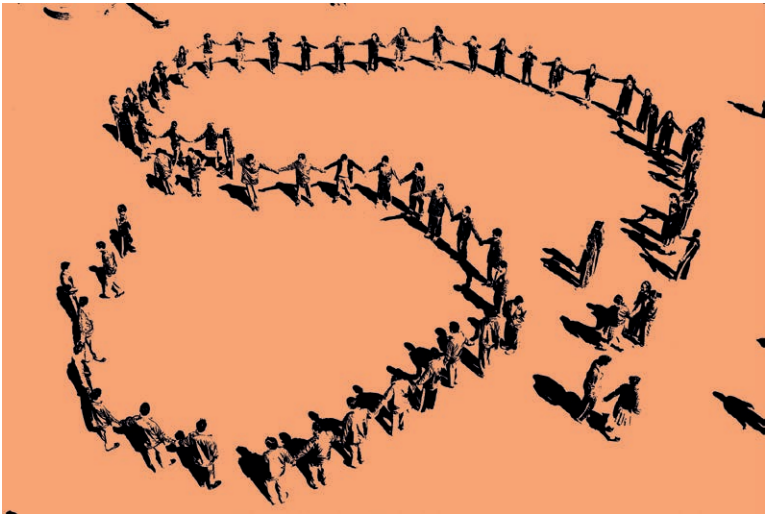
La superposición de prácticas materiales y simbólicas en las urbes a partir de las expresiones artísticas fueron analizadas durante la década de los años noventa como hibridación cultural. Este concepto abordó los procesos de globalización y regionalización que venían sucediéndose desde mediados del siglo xx. La temática de las migraciones emergió como un asunto inherente a las urbes, fungiendo como contextos para las transformaciones e intercambios en la modernidad. Las metodologías sobre las cuestiones urbanas se diversificaron pero, al estandarizarse, resultaron orientadas hacia la estatificación de imágenes o metáforas. En consecuencia, las artes se perfilaron, negando las tradiciones y los territorios que se viven. Este impulso se expresó en los museos que buscan nuevo público en las experiencias itinerantes, y en artistas que buscan espacios

urbanos no connotados culturalmente, produciendo proyectos fuera de sus países y descontextualizando los objetos y las prácticas.

El arte posmoderno persiste sin la pretensión de ofrecer algo innovador, incorporando el pasado pero de un modo prevenido de lo que llaman convencionalismos. Tales experimentaciones engendraron renovaciones en el lenguaje, el diseño, las formas de urbanidad y las prácticas juveniles. En todo aquello ha jugado un papel trascendente la posibilidad actual de movilización de las expresiones étnicas. Pero el destino principal de los gestos heroicos de las vanguardias y de los ritos desencantados de los posmodernos ha sido la ritualización de los museos y del mercado. Las utopías de la modernidad, que buscaron expandir y democratizar las grandes creaciones culturales, valoradas como propiedad común de la humanidad, pasan a ser, en el sentido más inocente, piezas transculturales de museo.

La educación en artes tiene una doble tarea dentro de la gran urbe mhuysca. Por una parte, le asiste contribuir en forma protagónica en la desmitificación de las vanguardias, que a su acomodo se endilgan el papel de crear identidades transitorias. Misión inherente a la segunda tarea: ubicar desde la pedagogía nuestro lugar en aquella gran historia civilizatoria mhuysca. De allí resultan las paradojas de acción, respecto de las múltiples formas de in-corporar este largo proceso que nos ha sido negado como hijos de Abya Yala.[1]

1 Nombre del continente americano que reivindican los movimientos indígenas en tiempos actuales, a partir de la denominación que desde el idioma kuna adoptaron para emprender las luchas por recuperar las tierras y recomponer las formas organizativas propias de cada territorio.



Fotografía 3.

Fuente: Arturo Huérfano Méndez

Uwakakuika: los códigos lingüísticos del cuerpo

La expresión *uwakakuika* está conformada por dos palabras del idioma u'wa, pueblo habitante de la región noroccidental de Colombia, descendiente del tronco lingüístico chibcha. *Uwaka* denota el habla de la gente; *kuika* significa cuerpo humano. Es así como obtenemos un neologismo que literalmente traduciría: el lenguaje del cuerpo de la gente. En tal perspectiva, hemos adelantado actividades en territorio

muisca de Suacha y Bosa, con algunas de sus comunidades educativas actuales. Ello ha consistido en la conjugación de estéticas corporales que se practican en juegos como el *zepcuagoscua* —conocido popularmente como turmequé o tejo—, danzas como el *surrungosungo* —propia del altiplano cundiboyacense— y rituales como el *seinijsuca* —ceremonia de correr la tierra— (Panqueba, 2015a). Estos, en interacción con los lenguajes ancestrales de los pictogramas, permitieron la sistematización de *MuisKanoba* —sangre del alma de la gente en idioma uwa— como nuestro enfoque de aprehendizajes e investigación (Peralta y otros, 2010; Aguilera y otros, 2017).

Figura 4.

Fuente: cortesía de la Corporación Ambiental y Empresarial Tingua

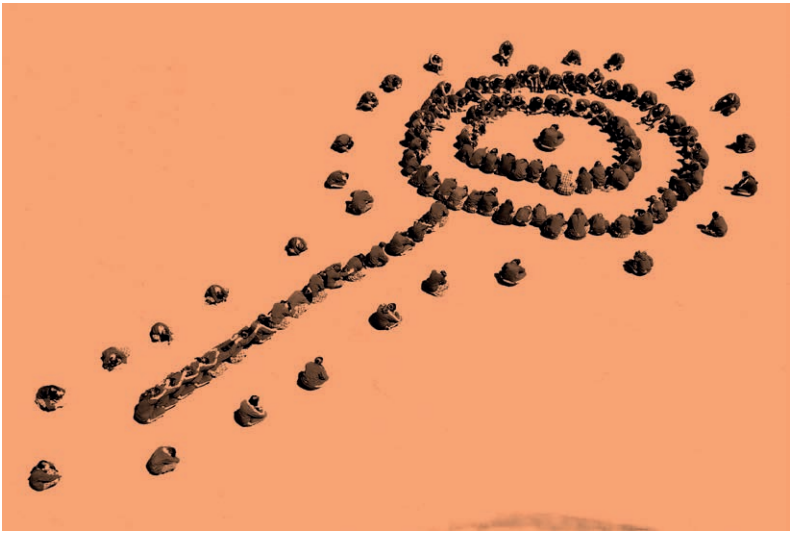
Moldeando las pedagogías de las arcillas, venimos construyendo experiencias interactivas entre prácticas artísticas que son revitalizadas dentro comunidades educativas. Los trazos de tintes naturales que ofrendan las arcillas fungen como savia que se impregna sobre la piel, una hoja de papel, una piedra o un lienzo. En correspondencia, los dedos se tornan en pinceles que, como territorios, recorren otros territorios. De esta forma encontramos formas de expresar como códigos de conjugación los saberes sostenidos a través de varias generaciones, por los habitantes de la actual conurbada Bacatá —la ciudad de Bogotá expresada en clave mhuysqa—.

Abya-Yala es un laboratorio de visibilización respecto de las adaptaciones que han tenido los pueblos y personas para interactuar en un contexto colonizado, muchas veces hostil, pero abundante en expresiones diversas. Esta convivencia de concepciones de mundo puede leerse como una semiosis heredada de historias y cotidianidades. En este sentido, es necesario el abordaje de las historias que se tejen a diario, como fuentes de múltiples perspectivas de mundo. Esta es la fluctuación con la cual contamos cotidianamente al presentarnos frente a otras personas, grupos o instituciones. Nos hallamos constantemente en fronteras cuyos intersticios nos configuran también; desempeñamos oficios, misiones, actitudes y aptitudes de acuerdo a los entornos donde tenemos injerencias.

El análisis de estas dinámicas recae sobre los territorios en donde tienen lugar las movilidades; un tema de itinerancias territoriales como un ritual de continuidades que siguen pasos antiguos transformándose

en el ahora. Este elemento conceptual confirma que la vida de una persona no inicia con su nacimiento, sino que es una continuidad ancestral. Continuamos los senderos vitales legados en las huellas visibles: las producciones, artes, letras y obras. Pero también las huellas invisibles: las matrices que nos permitieron seguir existiendo.

Incorporar nuestro proceso civilizatorio e incorporarnos a las historias ancestrales.



Fotografía 4.

Fuente: Arturo Huérfano Méndez

La concepción mhuysqa de mundo que puede detectarse en la complejidad de sus trazos orfebres y cerámicos, de sus pictogramas y petroglifos, nos revela con la fuerza de lo "posmoderno", que desde tiempos prehispánicos ya se manejaban construcciones de realidades asimétricas. Antes de la incursión europea se concretaban en sus piezas, mientras en ultramar apenas se comenzaba su discusión teórica y racional. De esta manera, el contacto con la naturaleza y la re-creación del "arte" mhuysqa en su pasado y presente, nos invita a caminar la palabra por sus paisajes nativos. Por tanto, nos convoca a contemplar una complejidad y diversidad de creación social y organizativa, política y económica, ambiental y de conservación (Pareja y otros, 2004).

Esta invitación se erige como una herramienta más, entre todas aquellas con las cuales podemos evocar lo que hemos venido apreciando en la cotidianidad sin darnos cuenta. Por tanto, nos ofrece la oportunidad para tejer en clave de interculturalidades, que ante los utilitarismos y los rechazos, permite forjar el espíritu guía, la esencia de vida —*Kanoba* en idioma uwa—. Aquella savia de territorio ancestral que nos mantiene en pie, a pesar de las historias de violencia sobre nuestras mujeres, hombres, niñas y niños de los miles de pueblos originarios de la Abya Yala.

No obstante, la re-invención de nuevas-antiguas estéticas en los tiempos actuales ha acudido generalmente a formatos de espectáculo; es decir, la posibilidad de hacerlos ver ante un público. Pero la re-creación actual de prácticas ancestrales también obedece a

cierto espíritu emancipador en el mundo. Por ejemplo, en prácticas como la capoeira, la circulación de la cultura hip-hop o los actuales deportes urbanos y nuevas tendencias corporales. La coexistencia de historias territoriales, personales, profesionales, académicas y ancestrales conforman un tejido de complejidades por las que circulamos actualmente. De esta forma, nos hallamos en escuelas y comunidades que encuentran en sus herencias las innovaciones de estos tiempos, pero que también encuentran en los tiempos cotidianos las soluciones a problemas recurrentes. Los saberes ancestrales en las comunidades educativas pueden fungir como aporte a la generación de nuevos-antiguos conocimientos. Su desarrollo invita a repensar los procesos de la globalización, identificando sus coyunturas y diseñando múltiples posibilidades para interpelar las emergencias que nos asisten.

Referencias bibliográficas

Aguilera, A. y Panqueba. J. (2017). Con-jugar con Muiskanoba. Matríz para la intervención pedagógica en el colegio Santa Ana de Suacha. *Educación y Ciudad, 37* (enero-julio): 157-168.

Panqueba, J. (2015a). *Kwitara Santayá u'wbohiná-kueshro. Conjugación de patrimonios corporales ancestrales en el Colegio San Bernardino de Bosa: territorio Muisca de Bogotá*. (Premio a la Investigación e Innovación Educativa en el Distrito Capital 2014). Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico IDEP.

Panqueba, J. (2015b). Redes y desenredes: educación, diversidad e interculturalidad en Bogotá. *Revista Internacional Magisterio, 77* (noviembre-diciembre): 56-61.

Pareja, F. y Huérfano, A. (2004). *Juego Cromático y Paisaje Sonoro en los Muiscas*. (Ponencia). Montevideo, Uruguay.

Peralta, B. y Panqueba, J. (2010). *Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural. Aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de MuisKanoba en el colegio San Bernardino del Territorio Muisca de Bosa*. (Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica 2009). Bogotá, Colombia: Idep.

Peralta, B.; Panqueba, J. y Huérfano, A. (2012). Revisión histórica de la educación en el territorio muisca de Bosa, entre sus memorias cotidianas. En: *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras*. Bogotá, Colombia: Idep.

Rodríguez, L. (2017). *Propuesta curricular para la articulación de la práctica docente con la pedagogía MuisKanoba en el Bachillerato Técnico Comercial Santa Ana del territorio de Soacha Colombia*. (Tesis). Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

Villa, N. y Torres, C. (2015). *La cultura muisca en la escuela: una aproximación a la interculturalidad*. (Tesis). Bogotá. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ilustración 6:

La **danza folklórica** y sus construcciones esenciales

Andrea Karina García

El siguiente texto se construye como un avance de investigación que a juicio del investigador se considera oportuno desarrollar de los resultados iniciales publicados originalmente en la *Revista Magisterio, 91* de 2018: 48-51. Estos avances permiten a la Red de maestros de la Libreta de bocetos conocer los logros y dificultades en los proyectos de investigación, así como modificar y reorientar sus objetivos en beneficio de la formación docente y la construcción de colectivos de maestros.

Licenciada en Educación Artística de UNIMINUTO.
Magíster en Estudios Teóricos de la Danza del Instituto Superior de las Artes (ISA), La Habana, Cuba. Magíster en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Docente, investigadora de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

La clase de danza

Empieza el año escolar y el profesor de danza se llena de elementos para iniciar los procesos de clase. Un equipo de sonido, grabadora con CD, MP3 o USB son algunos de los recursos de reproducción de música utilizados. En el marco tecnológico actual, la aplicación en el celular con una *playlist* acondicionada y un parlante con Bluetooth es otra herramienta sonora a utilizar. Sumado a esto, los apuntes para la clase, la ropa de trabajo y la disposición completa para iniciar la tarea corporal que los estudiantes esperan. En cuanto al espacio físico, un salón, en lo posible sin pupitres, con un área suficiente para que los estudiantes se desplacen y bailen. Un lugar muchas veces canjeable por las canchas, algún hall, restaurante o salón de audiovisuales libre en el colegio, el cual brinde las condiciones para esa experiencia corporal que inicia. En el mejor de los casos un salón de danzas acondicionado para los fines pertinentes.

La clase de danza se convierte en el lugar significativo donde se baila, se goza y se aprende. De esta manera, la relación intrínseca entre el movimiento, el cuerpo, el ritmo y la construcción de conocimiento se hacen evidentes. El estudiante explora, descubre, se reconoce y se piensa.

En la clase, el estudiante tiene la posibilidad de salir del pupitre y transitar por el espacio con menos restricciones. Empieza a preguntarse desde y para su cuerpo, solucionando situaciones. Se enfrenta a los desplazamientos, a la metáfora, a la situación de representación,

a los diferentes ritmos, a la coordinación, al otro como pareja y a sus inseguridades como ser expresivo y corpóreo.

Entonces, en este espacio académico se motivan procesos socio-motrices-afectivos y sensibles. Allí, se fortalecen las condiciones físico-rítmicas, las cualidades de movimiento, la apreciación estética y las competencias comunicativas.

De esta manera, la clase de danza se instala como una práctica pedagógica que articula la dimensión corporal, cognitiva, emocional, cultural y social del estudiante. Una asignatura fundamental y pertinente para los procesos educativos actuales que, desde la educación artística, enriquecen las perspectivas y prospectivas de vida.

Eso que llaman danza folklórica

La asignatura de danza brinda, sin lugar a dudas, experiencias fundamentales para el estudiante. Dentro de esas dinámicas es importante mencionar los contenidos de danza que se enfocan en el reconocimiento de la memoria histórica, la tradición coreográfica, la experiencia corporal contextual y la exploración de la cultura popular tradicional colombiana. Es necesario entonces hablar de danza folklórica.

La danza folklórica como campo de conocimiento propone temas importantes que se movilizan en el aula. Esto se ve reflejado en los escenarios educativos. En varios colegios, la cumbia, el bambuco,

el torbellino, el joropo y el mapalé, son algunas de las danzas más populares en las izadas de bandera, el día del idioma, clausuras o en el día de la raza. Estos montajes generalmente surgen al interior de la clase de danza.

Es importante pensar que la danza presentada es el producto final de un proceso. Un proceso donde el profesor debería transitar por el conocimiento, el análisis, la transposición y finalmente la creación coreográfica. Tránsito que se constituye sólo de manera significativa desde una progresión de contenidos para el estudiante. Estamos hablando de un proceso cognitivo, simbólico y experiencial complejo, que significa el reconocimiento de una identidad cultural —corporal— contextual. De esta manera, lo que se ve en el escenario es producto de una cantidad de elementos en relación.

La clase de danza tiene un horizonte de sentido más allá de una puesta en escena como producto encargo para la celebración en una institución educativa, como muchas veces pasa. La danza folklórica es experiencia significativa.

A partir de esto, surgen varias preguntas: ¿cómo se están generando las clases de danza folklórica?, es más ¿qué es la danza folklórica para los profesores y las instituciones?.

Después de preguntarle[1] a varios docentes de danza, se evidencia que el concepto es ambiguo. Es probable que los marcos teóricos

1 Este texto es un avance de la investigación generada por la autora, en el marco de su tesis doctoral en la Universidad Politecnica de Valencia–España. Complemento a un articulo publicado en la revista *Magisterio,. 91.* (2018).

que apoyan varias prácticas pedagógicas en danza folklórica deban fortalecerse. Los discursos enunciados se sustentan en autores, referencias y argumentos que no han sido analizados a profundidad por el profesor.

Hay cartillas, compendios, libros, textos guías y referentes audiovisuales, que entregan trazas e insumos para los procesos de clase. Sin embargo, estos deben de pasar por un filtro fundamental, en donde la construcción de conocimiento alrededor de la danza folklórica sea pertinente metodológicamente con el contexto y la praxis de los estudiantes.

Entrando un poco en el concepto, los docentes mencionan que hablar de danza folklórica es entrar en la dimensión del folklore. Folklore, derivado de las palabras anglosajonas *folk* (pueblo) y *lore* (saber). Este nace como noción con William J. Thomas en el ámbito de los estudiosos y aficionados a las "antigüedades" en 1846. Etimológicamente significa "saber del pueblo". Atendiendo a esto, la mayoría de referentes manejados por los docentes disponen que la danza folklórica es ese saber dancístico del pueblo que ha sido transmitido en el transcurso de la historia hasta el presente.

Es importante decir que las nociones de folklore y de danza folklórica mantienen un gran andamiaje en la actualidad. Las conceptualizaciones se han ampliado, se ha deconstruido y se han retroalimentado. En el presente, el folklore no hace referencia solo al "pueblo" o a lo campesino, como si ese saber fuera algo extrínseco a lo urbano. En la misma línea, la danza folklórica no solo hace referencia

a las danzas del “saber” “tradicional” de ese pueblo distante. También acoge construcciones danzarías que, desde la tradición folklórica, se nutren y reestructuran de acuerdo a una necesidad escénica. A su vez, se enuncia desde las danzas de autor.[2] Estructuras coreográficas desarrolladas por creadores reconocidos, los cuales instalan sus creaciones como canon en la tradición coreográfica de Colombia. Un ejemplo de esto son Jacinto Jaramillo y su creación del bambuco de ocho pasos, y Delía Zapata Olivella y su creación del bullerengue femenino de vestuario blanco.

La cuestión es entender este fenómeno. Está manifestación cultural y ahora manifestación artística que, de acuerdo con la época y el contexto, genera sus lecturas. De esta manera, lo que se lleva al aula como danza folklórica debe tener una plataforma teórico-metodológica articulada. Aquella que haya sido estudiada, construida e incorporada por el profesor atendiendo a su lugar de enunciación como pedagogo de la danza.

2 Concepto desarrollado por el docente, investigador Abelardo Jaimes.

Ampliando el horizonte de sentido

Sin duda, la naturaleza misma de la danza como evento, le reclama a la práctica de la danza folklórica la performatividad: la creación desde la realidad experimentada, los textos cargados de significados pertinentes y vitales, la praxis, la construcción colectiva, la práctica significativa, la apropiación, y el disfrute a los tránsitos de un cuerpo contemporáneo que constituye una danza en el aquí y en el ahora, no en textos silenciosos con significados preexistentes que no transitan por el devenir vivo, es decir; no le dan expresión a estas experiencias pasadas que se pueden reinterpretar en experiencias presentes transformándose en un acto comunicativo vinculante. Siendo entonces, no solo la danza folklórica que interpreta comportamientos como ajenos, moviliza estructuras de manera ausente y se asegura en sus realidades inamovibles.

García

Varios de los docentes centran sus clases de danza folklórica en las formas sistemáticas, las estructuras estáticas y los estereotipos rigurosos que varios documentos movilizan como contenidos de danza folklórica. Esto sucede porque existe un temor fundado en el acatamiento de las "verdades" instaladas. Certezas consolidadas por referentes como maestros, manuales, compendios y cartillas que estructuran, construyen y marcan maneras de hacer y enseñar la danza —la danza original o pura—.

Asumimos verdades históricas desde el folklore, empoderamientos con respecto al cómo se debe hacer, ejecutar o vestir una danza. Verdades que suprimen el acto creador que impulsa el arte, generando una pelea continua entre el ser y el deber ser de la danza folklórica en el contexto educativo actual desde la pedagogía danzaría.[3] La pertinencia abandona la causa y muchas veces prima la forma establecida, sobre

3 Concepto en construcción en el marco de la investigación. Este, alude a los procesos pedagógicos de la danza y su didáctica específica atendiendo a contextos, relaciones y experiencias.

la necesidad transformadora que hace vital a la danza en la escuela como proceso dialógico.

Sin duda, lo anterior nos hace reflexionar sobre cómo en la danza folklórica hay unificaciones, patrones, estructuras e imaginarios dignos de estudio que integran no solo movilizaciones pedagógicas, artísticas, culturales, estéticas y semióticas; sino que también hay estrechas relaciones entre discursos dominantes y argumentos posicionados sobre las formas de hacer "bien" y las formas de pensar "correctas".

Entendiendo lo anterior, la danza folklórica como texto en la educación existente se compone de: determinaciones frente a las formas simbólicas de lo folklórico, relaciones y articulaciones representadas por procesos históricos, jerarquizaciones de estructuras de movimiento en relación con la lógica instalada de lo que se debe enseñar, elementos formales —música, vestuario, pasos básicos— que constituyen específicamente el contenido e ideas "esenciales" de este tipo de danza, entre otros. Atendiendo a esto, las experiencias movilizadas en las instituciones educativas desde la danza folklórica pueden llegar a ser pasivas e inalterables fomentando metodologías apáticas al tránsito.

Es importante decir que la danza folklórica, como proceso de enseñanza aprendizaje, no puede movilizarse por esas prácticas conceptuales y metodológicas inamovibles, establecidas en los imaginarios de los docentes para mantener una "tradición". Esas prácticas pedagógicas que involucran no solo una enseñanza sistémica

conductista para explicar un paso básico, sino que evocan construcciones danzarias desarrolladas a partir de discursos delimitados, referencias sesgadas y conceptos herméticos. Danzas folklóricas que muchas veces el docente trata de ubicar en el cuerpo del estudiante de manera forastera desde la forma. Sin concepto, contexto, fondo, o reflexión. Todo en aras de mantener la usanza. Lo anterior es antagónico a la educación artística misma.

La danza como práctica inseparable de la historia humana vincula no solo el cuerpo, sino su contexto. Es por esto que se hace necesario pensar a profundidad en los procesos simbólicos alrededor de la didáctica y sus metodologías de enseñanza. La danza en la educación es más que un área; es cuerpo, y todos los eventos motivados y traspasados por él y en él, constituyen significados mientras transitan por la experiencia. Es allí donde la danza folklórica en la educación toma un lugar de enunciación propositivo, pertinente y estratégico.

Las metodologías en danza folklórica no pueden recaer en eventos comunicativos simples en donde un calentamiento, un paso básico, un vestuario, una música o una región, se evidencian de manera mecanizada como información que no dialoga con los contextos funcionales de los escolares. Sin duda hay que generar puentes simbólicos si se quiere fomentar experiencias significativas y de gusto en los estudiantes. No hay nada más artificial, por ejemplo, que la campesina de dos trenzas con moños rojos —como icono de la campesina cundiboyacense—. Las búsquedas contextuales y de afiliación simbólica posibilitan intercambios con los contextos de los asistentes a las clases

de danza. Es por esto que la clase debe ir más allá de la mecanización, repetición, desarrollo de pasos y procesos coreográficos. Por ejemplo, se puede buscar en la tradición oral de los abuelos, los padres, las fotos, los videos caseros, los documentales y los viajes a espacios efectivos de la ruralidad colombiana, relaciones y reflexiones de identidad, cuerpo, movimiento y realidad —de esta manera, esa campesina de moños rojos evidenciará otras maneras de vestir, bailar o peinarse desde la reflexión de la vivencia—.

No se puede hablar de una clase de danza folklórica ajena al escenario colombiano, resguardada en los libros y referencias que promueven esos cánones románticos y nostálgicos que erigieron territorios que son extraños para el presente. Los cuerpos en clase deben moverse, sentir, pensar y construir pensamiento desde la unión entre memoria, contexto, significado y admiración.

Es importante decir que este escrito no pretende desvincular esta danza folklórica erigida en los cánones, pues esos referentes como antecedentes son la base de muchas movilizaciones simbólicas de lo que se entiende como folklore. Lo que se pretende, es reevaluar las maneras en que esta danza se construye en el aula, de tal manera que no se vea sólo como una manifestación dancística recopilada y sistemática, sino como expresión educativa cultural y artística propositiva.

Atendiendo a esto, muchas veces se fijan pautas que se consagran en la pedagogía de la danza que transita el profesor por los escenarios educativos. La didáctica se estanca. Esto hace que la clase de danza

pierda su carácter dinámico y accesible a la experiencia corporal vital del estudiante y del profesor. La clase de danza folklórica entonces, puede llegar a ser concebida como una situación repetitiva. Disposición que le da una condición repelente, en donde el escolar sólo repite y cumple con los requerimientos. Todo esto fractura a su vez, estructuras de innovación emergentes promovidas por los educandos desde necesidades creativas. Aquellas que pretenden reacondicionar esta reiteración en clase, desde la articulación con otras vivencias, otras corporalidades e incluso otras sonoridades.

Para tomar un ejemplo, el bambuco como danza debe entonces analizarse en el aula en una triangulación experiencial: concepto, cuerpo, contexto. Atendiendo a esto, es fundamental comprender que los profesores de danza folklórica deben ampliar los horizontes de la asignatura más allá de un documento, un video de YouTube, o una referencia personal. El compromiso como formadores es que los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde la educación artística, den cuenta de una vivencia danzaría holística donde la incorporación del saber sea el horizonte de sentido.

Las cartillas y los libros de folklore, deben ser referentes que detonen búsquedas teóricas y prácticas más profundas. La didáctica de la danza folklórica debe ampliar su espectro metodológico, dialogar con otros géneros danzarios y musicales en aras de establecer anclajes con los estudiantes.

Hablemos entonces de una asignatura con progresiones didácticas situadas, críticas, y constructivas. Marcos teóricos edificados por

docentes desde diferentes reflexiones, los cuales atienden a las realidades conceptuales y contextuales de los estudiantes. Pensemos en clases nutridas con elementos de otras disciplinas artísticas y otros géneros danzarios. Tomemos la danza folklórica como práctica pedagógica/artística. Como acción performativa misma, planteándola como evento en donde se re-crea, se re-construye, se re- experimenta, se re-vive y se re-formula.

De esta manera empiezan a convivir lo prosaico con lo poético, brindando una perspectiva de convivencia entre la teoría, la sensación y la práctica. Cuando se *incorpora*, se entra en un estado de ser en estéreo —minimizando al monofónico ausente—. Las experiencias transforman la construcción de conocimiento en una práctica vital; fomentando en el ser una re-significación de estados, la cual remite a una capacidad transformadora y reflexiva de su entorno.

El paso básico, el vestuario y la música, fomentados desde una búsqueda bidireccional —docente-estudiante— articuladas a una vivencia contextual y a una reflexión personal; hacen de la danza folklórica una experiencia dinámica. Así, los procesos de interacción en la danza se fomentan, motivando en nosotros construcciones comunicativas más amplias y, porque no decirlo, de un goce estético privilegiado. El estudiante que era distante del folklore en su entorno estrecha relaciones. No camina desapercibido y desarrolla competencias de apreciación, percepción, interpretación, socialización y creación con la danza folklórica.

Hablemos de una experiencia corporal fundamental, que motive reflexiones actuales entorno al cuerpo, al movimiento, la creación, la cultura, la identidad y por su puesto el folklore y sus contextos. ¡Pensemos en una danza folklórica viva!

Referencias bibliográficas

Barrios Alday, P. (1993). *Folclor y escenario*. Chile: Agencia de Publicidad Vía Magín.

Bovio, A. R. (1998). *Las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad*. Quito, Ecuador: Editorial

Cortázar, A.; Aretz, G. y otros. (1975). *Teorías del folclor en América Latina*. Caracas, Venezuela: Instituto Interamericano de Etnomu- sicología y Folclor del Conac, Biblioteca Inidef 1.

Garcia, A. K. (2014). Pensar con la danza. *La danza folclórica entre lo performático y lo sistemático*. Bogotá: Ministerio de Cultura. En línea. Recuperado de: https://issuu.com/plandanza/docs/pensar_con_la_danza

Garcia, A. K. (2015). Creación, arte y paradoja. A propósito de la danza folklórica. *Revista Calle 14, 10* (16).

Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Martín, A. (2005). *Folclore en las grandes ciudades*. Argentina: Libros del Zorzal.

Tambutti, S. (2008). Itinerarios Teóricos de la Danza. *Aisthesis, 43*, Pontificia Universidad Católica de Chile Santiago.

Viana, L. D. (2003). *El regreso de los lobos. La respuesta de las culturas populares a la era de la globalización*. Madrid, España: Csic.

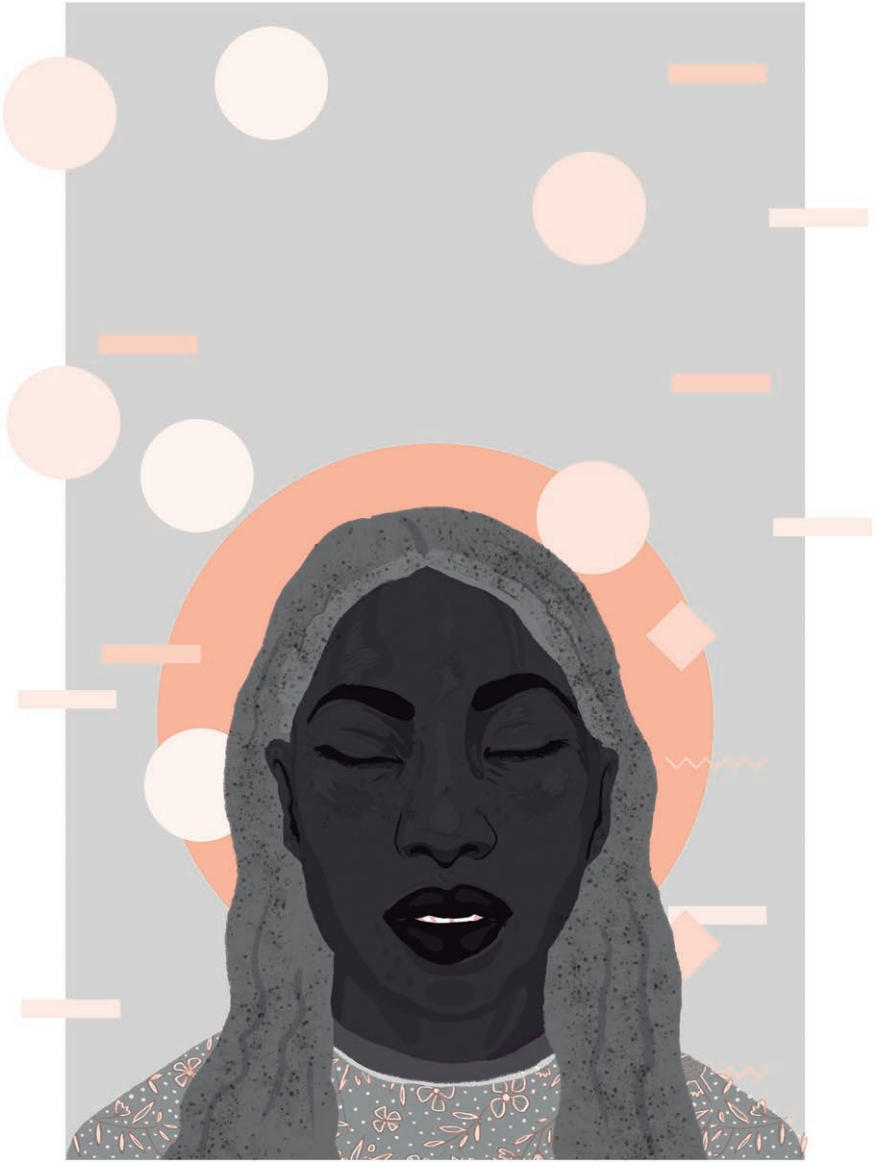


Ilustración 7:

La **carta** de **Leidy**: Un reparto de lo **sensible**

Jaidy Victoria Guisado Bermúdez

Este texto se publicó originalmente en la *Revista Magisterio, 91* de 2018: 44-47.

Docente en Artes Plásticas. CED Jairo Aníbal Niño.
Magister en Estética e Historia del Arte
en la Universidad Jorge Tadeo Lozano.
Profesional en Diseño Gráfico UJTL. Licenciada en Química de la
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Hace once años cambié mi trabajo como docente de química y pasé al área de artes plásticas al ingresar por concurso a la planta docente de Bogotá. Aunque el motivo principal, en ese momento, fue el desazón de encontrar cada día menos estudiantes interesados en comprender cómo los elementos, sustancias o materiales configuran el universo, vi en mi otra profesión de diseñadora gráfica, una oportunidad de continuar, desde otra mirada del conocimiento, en mi quehacer de vida. Construir desde la escuela formas diferentes de vivir en este universo, para cientos de personas en condiciones adversas, como son las familias que llegan a los colegios públicos. En esta asignatura empecé a reconocer la misma apatía de los estudiantes hacia el saber, yo esperaba, desde otro punto de acción, que reconocieran en las artes visuales ese diseño maravilloso que configura al universo, y nuestra realidad. Tardé un buen tiempo en comprender que esas realidades son diversas, que cada estudiante está sumergido en su propia realidad, pero que en muchas áreas se intercepta creando realidades comunes.

Desde ese supuesto cambié la estrategia de enseñanza para motivarlos a conocer su realidad, para que con cada nuevo aprendizaje buscaran maneras de transformarla y construir la vida que sueñan y anhelan, pero esa estrategia no tuvo vigas. Hasta que un día cualquiera en el colegio, la orientadora escolar me mostró una pequeña carta hecha en papel de cuaderno cuadriculado, dulcemente decorada con flores, corazones y guirnaldas, al abrirla me encontré con la representación de una niña pintada con color marrón y con mayor volumen que la niña

rosada, separada de ésta por la frase “Aunque soy negra quiero que seas mi amiga”. Palabras escritas por Leidy,[1] una niña de quinto grado cuyas palabras estaban dedicadas a su amiga Laura. Sin ser docente de las niñas, esa carta llegó a mí por ser la única docente afrodescendiente en el colegio y, por eso, según la orientadora, podía entender mejor a la estudiante y encontrar el por qué de esa corta frase que conllevaba una profunda tristeza. Desde ese día me comprometí a buscar mecanismos desde la clase de artes plásticas para superar esas barreras mentales que dificultan las relaciones entre los seres humanos en general y hacen que niñas como Leidy sientan que, por su color de piel, no tiene derecho a tener amigas.

Esta carta de Leidy evidenció el reconocimiento de mi propia realidad, de mi experiencia de vida. Desde niña me encontré con la mirada curiosa, diferencial y en muchos casos inquisidora y excluyente de quienes veían únicamente una niña *negra*. Pero con el tiempo fui asimilando y minimizando las reacciones a sus miradas, porque me reconocí como un ser diferente a quienes, fuera de mi hogar, tenían unas características para ellos comunes, pero diversas entre sí, que la gran mayoría de personas no reconocen y tienden a ver sólo en el momento de querer excluir o menospreciar a otro ser humano. De ahí surgieron y retornaron muchas preguntas planteadas desde la misma edad de Leidy y que me han tenido en investigación constante, desde las teorías aprendidas en la maestría

1 Los nombres de las niñas fueron cambiados en este texto para proteger su identidad.

de estética e historia del arte, hasta diferentes rutas de aprendizaje con los estudiantes.

¿Por qué en pleno siglo XXI, en los contextos escolares de Colombia, donde convergen personas de todas las etnias, de diversos territorios, desplazados de sus regiones y ahora de otros países; con diferencias culturales, religiosas, económicas, ideológicas y estéticas, mantenemos la diferenciación en lugar de apreciar la diversidad?, ¿cuál es el papel de la educación artística que permita enriquecer la convivencia escolar, familiar y comunitaria? Encontrar esas respuestas para mejorar la vida de una niña de diez años y de los demás estudiantes debe ser una meta.

La sensación de soledad y el sentimiento fraternal impresos en el lenguaje textual y gráfico de la carta para Laura, son una pequeña muestra de quién es Leidy. Cada línea, forma, punto y color dispuesto en el espacio de media hoja de cuaderno, no son sólo una forma de comunicar su necesidad de afecto a la compañera, hace parte de una expresión de la forma de ver y reconocerse en el mundo, de su pequeña pero diciente realidad.

Lo visto y no visto en ese trozo de papel, es una muestra no sólo de un estado de ánimo, es la ventana a una realidad desconocida, el contexto de vida por el cual ella ha sufrido de racismo, de xenofobia, exclusión o matoneo que le hace pensar que por ser "negra" no pueda tener a Laura como amiga. En esta pequeña muestra de la expresión artística de una niña, al igual que en una obra de arte expuesta en un museo, se condensan en el lenguaje pictórico

mediante códigos visuales el contexto social, económico, educativo, político, religioso, ético y estético de quien crea dicha imagen. Como lo dijo Peter Burke, las imágenes contienen un lenguaje no verbal que puede ser leído, pero lo importante es encontrar el idioma con que fueron construidas, es decir, el lugar y las características sociales y culturales del momento de su producción y del autor de la imagen para llegar a la comprensión. De esta forma, la producción gráfica o artística de nuestros estudiantes no debe restringirse a ser un medio de expresión de sentimientos, pues son además, medios de comunicación, de enseñar sus identidades, la forma como viven y reconocen su realidad.

La identidad de Leidy está sujeta a reconocerse como una niña negra, una identidad impuesta desde la racialización de los seres humanos en la colonia y que, a diferencia de la de Laura, su amiga mestiza, tiene un peso importante en su reconocimiento como persona. Ese signo visual y estético dado por el color de la piel hace que esa niña se vea y se sienta diferente a sus compañeros, lo que debería ser una simple característica de la diversidad y la hermosa gama de seres humanos que confluyen en Colombia, para ella se convierte en una diferenciación cargada de un peso histórico que ella no comprende, pero siente de forma negativa y la aparta de sus pares.

En palabras de Johann Wolfgang von Goethe “El arte es el mediador de lo inexpresable” y Leidy lo usa como una forma de conectarse y hacer un pacto de amistad con Laura, le pide que sea su amiga aunque ella la vea diferente. Los docentes, de igual forma, debemos

impulsar esas mediaciones para transformar realidades construidas por un pasado común que nos ha categorizado por colores, clases sociales, géneros, ideologías y hasta por gustos sexuales y nos impuso unas jerarquías donde unos se sienten superiores a otros, con la necesidad de ejercer poder sobre ellos. Esta situación nos tiene, como pueblo colombiano, en un proceso de paz y reconciliación que aún nos divide y polariza, porque el problema principal no será resuelto si no logramos reconocer y aceptar que somos diversos y diferentes y que esa es una de las grandes riquezas que tenemos como país. En una sociedad como la nuestra, al igual que los demás territorios colonizados, sobrevive la necesidad de diferenciarnos para jerarquizar nuestras relaciones, que no solo se expresa en términos socioeconómicos, sino en la garantía de la igualdad de derechos, es decir en la política, el ejercicio diario de relacionarnos.

Estamos categorizados como negros, indígenas, mestizos y blancos desde antes de la independencia y esa racialización mantiene posiciones que imposibilitan para muchos el acceso a la educación, salud, trabajo y condiciona a estilos de vida y realidades disímiles en un mismo territorio. Prueba de ello, ese pequeño salón de clases de grado quinto en un colegio distrital, donde Leidy debe aprender a reconocerse desde su color de piel como una niña diferente y buscar alternativas de socialización, de conformar grupos de trabajo, de juego o una simple amistad, lo que Jacques Rancière denomina como el reparto de lo sensible:

> Ese sistema de evidencias sensibles que al mismo tiempo hacen visible la existencia de un común y los recortes que allí definen los lugares y las partes respectivas. Un reparto de lo sensible fija entonces, al mismo tiempo, un común repartido y partes exclusivas [...] Esta repartición de partes y de lugares se funda en un reparto de espacios, de tiempos y de formas de actividad que determina la manera misma en que un común se ofrece a la participación y donde los unos y los otros tienen parte en este reparto. (2009, p. 9).

Leidy hace parte de los otros, de los excluidos, que por prejuicios y estereotipos sociales debe luchar por obtener reconocimiento y participación, no solo entre sus compañeros y docentes, sino en esta sociedad, donde no hace parte de un nosotros al que sí pertenece Laura, al ser parte de la mayoría, al ser mestiza.

Para Rancière, el arte se convierte en una actividad en la que se ponen en crisis los privilegios que dividen las sociedades en ciudadanos auténticos y otros que no son tenidos en cuenta (Molano Vega, 2018) El arte es político. Los docentes tenemos el deber de activar el poder del arte como agente transformador de realidades, porque la expresión artística no solo atraviesa sensaciones y sentimientos, hace parte de la configuración de la realidad. Esa mirada estética que cada ser hace del mundo y es expresada en la forma de vestir, caminar, hablar, reír, pensar y discutir, traspasa el cuerpo y

se convierte en espacio, en arquitectura, en lugar de vida, en hogar, comunidad o nación.

La multiplicidad de realidades que convergen en el aula de clase constituyen una diversidad de seres, percepciones y construcciones sociales que, en lugar de crear divisiones, debe llevar a reconocimientos, mediaciones y consensos. A través del ejercicio perceptivo, motriz, memorístico, imaginativo y creativo que se realiza en cada producción artística; debemos propender por activar la mirada crítica y descifrar la visión individual y colectiva del mundo, inmersa en los códigos expresivos, no sólo de los estudiantes, sino de la información que llega por la red, la televisión, la publicidad, la música, el video, el cine y demás medios de comunicación e información. Analizar este contexto nos permite entender los lenguajes que reproducen las patologías sociales heredadas de nuestros ancestros, como el racismo, machismo, clasismo, regionalismo y sexismo, presentes ahora y en el pasado, y que se pueden revelar tanto en imágenes y documentos históricos, como en las manifestaciones culturales y folclóricas creadas en nuestras comunidades y en lugares cercanos o distantes, que a veces hacemos invisibles al centrarnos en la visión de mundo occidental y en el desconocimiento de las culturas orientales, africanas, polinesias o australianas, en las cuales podemos encontrar otras construcciones que amplíen la mirada humanística del mundo.

La deconstrucción mental para el cambio como sociedad y la reconstrucción de la realidad para cada uno de nuestros infantes, como

Leidy y Laura, es posible si logramos percibir lo que nos separa, para reconfigurar las formas de cohesión social con una redistribución de lo sensible. La capacidad política del arte y su transversalidad en todos los campos del pensamiento, reside en su poder de imaginar y crear nuevos mundos posibles.

En el encuentro cultural, artístico, social, estético y político que se vive en la escuela hemos podido reconocer, con estudiantes y docentes de otras disciplinas, los avances en la convivencia, al transformar la diferenciación por diversidad. De esa forma, empezamos a comprender cómo las frases que a veces se dicen contra otra persona por su aspecto, y las acciones de matoneo, provienen de juicios diferenciales que desconocen las particularidades de otras personas. Encontramos que las expresiones de identidad étnica, de género, de ideologías políticas, de creencias religiosas, nos amplían la visión del mundo, reconocemos en ellas el diseño de un universo dinámico en expansión, que podemos crear y construir con cada imagen de nuestra realidad.

Referencias bibliográficas

Molano Vega, M. A. (2018). Universidad Jorge Tadeo Lozano. En *Arte, estética y politica: JacquesRanciére*.Enlínea.Recuperadode:http://www.utadeo.edu.co/es/proyecto/estetica-e-historia-del-arte/67/arte-estetica-y-politica-jacques-ranciere

Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible*. Santiago de Chile, Chile: Lom.

Ilustración 8:

La **educación** artística: terreno fértil para el **cultivo** de la **paz**.

Diana Castañeda Cárdenas

El siguiente texto se construye como un avance de investigación que a juicio del investigador se considera oportuno desarrollar de los resultados iniciales publicado originalmente en la *Revista Magisterio, 91* de 2018: 37-39. Estos avances permiten a la Red de maestros de la Libreta de bocetos conocer los logros y dificultades en los proyectos de investigación, así como modificar y reorientar sus objetivos en beneficio de la formación docente y la construcción de colectivos de maestros.

Maestra en Artes Plásticas.
Docente de Artes Colegio República de México IED.
Magister en Desarrollo Educativo y Social
Candidata al doctorado en educación y sociedad

El interés por lo estético y por el arte ha acompañado al ser humano en el transcurrir de los tiempos, la evolución de la humanidad ha estado provista de todo tipo de miradas, concepciones de mundo e ideales de sociedad. Éstas han quedado plasmadas en expresiones pictóricas, en tallas de madera o en piedras esculpidas con más de 25 mil años de antigüedad, como se pueden apreciar en las pinturas de Altamira, en Lascaux, o en las diversas estatuillas denominadas Venus como las de Willendorf, Laussel, Lespugue o la de Hohle Fels; en las pirámides egipcias o americanas, en la cerámica precolombina, o en los tejidos de las comunidades indígenas bolivianas.

Los griegos nos dieron la poética y la tragedia, así como su arquitectura; los romanos sus construcciones monumentales y la retórica de Cicerón y Quintiliano. En la edad media el culto a los dioses, la devoción a las religiones quedaron cimentados en una producción arquitectónica sin par. Posteriormente, en la medida en que las ciencias y las artes fueron adquiriendo independencia de las religiones, se confiere dignidad al ser humano en tanto éste se forja a partir de su propio modelo y en el dinamismo de su libertad. Libertad que ubica al ser humano en el tiempo y le confiere lugar dentro de la historia.

Por esta razón, en el renacimiento, el arte de la pintura conquista su autonomía por la vía del naturalismo, el desarrollo de la perspectiva, la representación viva del movimiento, una nueva valoración del cuerpo humano liberada de los cánones religiosos, y el énfasis en la individualidad humana:

> El ser humano, es como una obra de arte en tanto cada uno es su propio artífice. Este humanismo, si bien es cierto que es individualista, significó la liberación del ser humano de ataduras feudales, de ataduras políticas y religiosas que le imponían lo que debía pensar y hacer. El ideal ahora es la autoformación. Este humanismo significó una confianza en las virtudes de cada ser humano. (Rojas, 2010, p. 89).

Dentro de este humanismo renacentista el ideal de ser humano nos llega por Leonardo Da Vinci, Johannes Gutemberg o Galileo Galilei, quienes dentro de sus individualidades integraban en sí mismos distintos poderes, conocimientos y virtudes formando la unidad de la persona. Cabe señalar que este periodo no sólo mostró nuevos caminos a las letras, la ciencia o la cultura, también dignificó al ser humano elevándolo por encima de los dogmas y confiriéndole un carácter fundamental y de respeto a la naturaleza humana (Rojas, 2010).

Posteriormente, los alemanes reflexionaron sobre la formación integral, y vieron la educación estética como dimensión central de la misma, junto con la educación ética, política, cultural y económica. De ahí que el concepto de formación *Bildung* se enmarca en dos tendencias: la formación individual y la formación social y política. La primera, agenciada por autores como Heidegger, Humboldt, Kant, Schiller y Goethe; la segunda por Hegel. En la formación individual se apuesta por una educación centrada en el fomento de las potencias

del ser, para desarrollar la interioridad, la moral, el arte, el cuidado, la productividad y la responsabilidad; en la segunda, para trascender los sentidos y el interés privado hacia el reconocimiento del otro y hacia los valores universales relacionados con la justicia, el bien común y la democracia.

Es a partir del pensamiento moderno vinculado a la filosofía de Descartes y de Kant que se escinde lo sensible de lo inteligible, se privilegia la razón del pensamiento como forma única de acceso a la verdad. A partir de la revolución francesa y la industrialización se hace necesario formar a los ciudadanos de manera homogénea y emerge la escuela como proyecto político moderno. En este contexto se prioriza el pensamiento hipotético deductivo como modo de saber hegemónico relegando otros modos de acceder al conocimiento.

El pensamiento de Kant inspira a Schiller para desarrollar la idea de la autonomía del arte. En las *Cartas sobre la educación estética del hombre,* el autor responde a dos motivos más bien dispares. Por un lado, a lo que considera los excesos del terror de la Revolución Francesa y, por otro, a ciertas ideas kantianas sobre la moral. La estética no es en Schiller sólo una rama del saber filosófico, sino que encuentra en el arte la solución a los problemas humanos, más que la política y la moral kantiana. Para Schiller, la estética desarrolla la sensibilidad humana, donde las ideas nacen en primer lugar del trato del artista consigo mismo y se hace independiente de las influencias externas, por eso, Schiller afirma "El verdadero ser humano se da en el arte", es el artista. A la libertad se llega por medio de la belleza. La

libertad es el fruto mejor logrado de la cultura estética ya que la base primordial del ser humano es la libertad. Esta idea se contrapone al pensamiento iluminista en cuanto éste veía la educación de forma utilitarista; por lo tanto, la educación estética y la autonomía del arte van juntas, y consiente que la finalidad del arte no es la moral, pues de este modo perdería su libertad. Lo que sí considera Schiller es que la fuerza estética de lo sublime, en el arte, muestra el interés de la imaginación en la posibilidad de actuar correctamente.

Posteriormente, el progreso industrial y tecnológico llevó al crecimiento descomunal de las ciudades, generó desarrollo y mejoró las condiciones de vida para algunas naciones ; pero también trajo guerras, hambrunas, desplazamientos miseria y sumisión ante naciones opresivas que asentaron sus dominios en territorios vulnerables.

En el presente, más que nunca, necesitamos de una formación integral que cuestione los avances de la ciencia, que dote a las personas de una ética y una moral para el bien común, y que genere seres sensibles para entender y ponerse en el lugar del otro diferente, no solo para reconocerlo, respetarlo y valorarlo, sino para poder hacer un espacio a su lado y leer la historia que le acontece.

Desde la educación artística se espera aportar al desarrollo integral de los estudiantes, es decir, trascender el lugar de lo sensible físico, extender la sensibilidad al desarrollo emocional al relacionarse los unos con los otros, consigo mismo y con el medio. De esta manera, se incluyen valores y principios para lograr una vida más justa, digna, espiritual y armónica. Para lograrlo, la educación estética no

solo ayuda a descifrar los contenidos propios de la técnica, sino que nos acerca a los mundos de creación, a los procesos históricos en los que se desarrolló, a los devenires políticos y sociales que caracterizaban los contextos de creación, como señala Nussbaum (2005), lleva al receptor de la obra a pensar los otros lugares y épocas, las otras biografías y condiciones del ser sujetos, los otros acontecimientos lejos de la mirada local; es decir, a ampliar la capacidad empática que requiere la formación de la ciudadanía.

Ahora bien, al traer estos planteamientos a los objetos de la educación en el contexto colombiano, encontramos que la formación integral en su visión amplia enmarca todos los escenarios de la educación; y la educación y el arte se integran de forma transversal para su desarrollo, para contribuir a la construcción de ciudadanía y la superación de sus principales problemas, en donde la paz, se configura en el fin fundamental para los próximos años del siglo XXI. Una educación pública en este contexto requiere una formación que trascienda los objetivos académicos y tecnocráticos para el desarrollo económico, y debe sintonizarse con las demandas de sustentabilidad social y ambiental.

Nussbaum en *El cultivo de la humanidad* (2005) señala la importancia de una educación para la ciudadanía universal al servicio de lo humano, la justicia y el medio ambiente, en donde se hace necesario recurrir a una articulación ponderada de la educación ética, estética y política. La autora señala el interés de algunas universidades norteamericanas de los años ochenta por promover una educación

donde el estudiante en formación superior esté en condiciones de reflexionar continuamente sobre sí mismo en la búsqueda del bien común. En el caso colombiano, la educación para la ciudadanía universal basada en el cuestionamiento de sí, frente a la responsabilidad por los demás, no puede postergarse para la formación superior, pues la realidad educativa en Colombia muestra que menos del 30 % de la población de estudiantes graduados de bachillerato accede a la universidad,[1] por ello, de acuerdo con la autora, este proceso debe iniciar mucho antes, "Es necesario que la educación para la ciudadanía universal comience a temprana edad. Apenas los niños se adentran en la narración, pueden contar historias sobre otras tierras y pueblos" (Nussbaum, 2005, p. 98).

Una apuesta de esta magnitud requiere para la autora un énfasis en la diversidad de los currículos para responder desde la formación escolar a los requisitos de la condición de ciudadano, de los deberes, de los derechos y los valores que les permitan actuar no solo de manera institucionalizada, sino que el campo de visibilidad se amplíe a lo local, lo regional.

1 Según el *Boletín de Educación Superior en Cifras* que publica el MEN en diciembre de 2016, se reporta que para 2015 según cifras ofrecidas por el Sistema Nacional de Información Superior (SNIES), 637 municipios del territorio nacional tenían al menos un matriculado en programas de educación superior. Sin embargo, la oferta se encuentra concentrada en algunas ciudades y departamentos: Bogotá cuenta con el 32 % del total de estudiantes, Antioquia el 13 %, Valle del Cauca 13.5 %, Atlántico 5.8 % y Santander 5.4 %. La cobertura total no alcanza el 30 % de la población total. Información disponible en: https:/www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-359643.html

Nusbaum (2005) destaca la importancia del arte en la educación y señala que en la Grecia clásica los sofistas consideraban que la educación para la formación, la cultura y la política tenían su centro en las artes del lenguaje. La música era esencial en la escuela pitagórica; Platón hace de ella, junto con la gimnasia, el centro de la educación de los primeros años. Isócrates consideraba que la retórica ayudaba a adquirir el carácter ético de un buen ciudadano más allá del lograr ser un buen orador, y esto finalmente lo constituía en un ser humano completo. Sócrates reflexionaba sobre la educación liberal, y entendía que ésta debía de llevar al ciudadano a vivir la "vida en examen" libre de la esclavitud de los hábitos y de la costumbre, formando personas que puedan actuar con sensibilidad y agudeza mental como ciudadanos del mundo.

Más allá de los desarrollos cognitivos que pueda aportar el arte en la educación, el interés de esta tesis se centra en esclarecer el lugar de la educación artística en la formación cultural para el bien social, pues como señala Rojas, es en el fondo cultural donde se encuentran implícitamente los ideales que complementan y dirigen el crecimiento del individuo en la sociedad. Desde el pensamiento de Dewey (1967), se entiende que la educación tradicional es incompatible con la democracia en cuanto desprecia el trabajo manual, desconociendo de esta manera que los seres humanos encuentran en la cooperación para el trabajo el espacio para la construcción de la sociedad. Por otra parte, la escuela tradicional no capacita para intervenir en los asuntos ciudadanos, en la vida pública de un país.

Desde este punto de vista, el humanismo literario no resultó prolífico para las clases trabajadoras por cuanto a éstas se les instruía para la producción económica mientras se consideraba que solo la clase dirigente podía gozar de un *otium* para dedicarse a las letras y a las bellas artes. La educación de hoy reclama una formación que permita a todos los individuos participar ampliamente de los bienes culturales.

En este mismo sentido, Rojas destaca el valor de la educación artística para el alcance de la democracia, lo cual implica igualdad y libertad, "facilitadora del desarrollo propio y la personalidad creadora según las propias cualidades" (Rojas Osorio, 2010, p. 242). Cuando la escuela no valora la educación artística en su justa dimensión, está negando el alcance de las habilidades específicas de cada individuo según sus capacidades, está negando el acceso a los bienes sociales, culturales y a la creación del capital social, cultural y político desde la educación básica.

Al respecto, recurrimos a Nussbaum quien propone trabajar desde la educación en el fomento de tres habilidades imprescindibles para el cultivo de la humanidad en la actualidad: 1) la habilidad para un examen crítico de sí mismo y de las propias tradiciones; 2) la capacidad de verse a sí mismo no sólo como perteneciente a una región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación; y finalmente 3) la imaginación narrativa (Nussbaum, 2005).

La educación artística tienen los elementos para responder a estas necesidades. En primer lugar, la educación artística independientemente del lugar disciplinar en el que se ejerza, acerca al ser humano a otras realidades, lo confronta con la propia cultura, abre la mirada a otros pueblos, otras costumbres y otras maneras de ver y hacer lo mismo. Todo ello lleva a configurar visiones de mundo ampliadas, lleva a conectarse con otras culturas y hacerse crítico de estas, pero sobre todo implica reconocer en el otro lo que nos acerca más que lo que nos divide, pues el arte maneja símbolos universales que acercan más que separan. Finalmente, la imaginación narrativa se relaciona con el ponerse en el lugar del otro, estar en capacidad de leer la historia de la otra persona, y conocer las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar.

> La imaginación narrativa no carece de sentido crítico pues siempre vamos al encuentro del otro con nuestro propio ser y nuestros juicios a cuestas, este primer paso de entender el mundo desde el punto de vista del otro es esencial en cualquier juicio responsable, puesto que no sabremos lo que estamos juzgando hasta no ver el significado de un discurso mientras no conozcamos la importancia de lo que expresa en el contexto de la historia y el mundo social de esa persona. Significa aprender a ser un ser humano capaz de amar y de imaginar. (Nussbaum, 2005, p. 30).

Cuando una persona logra evolucionar en esta capacidad narrativa, será más proclive a entender los problemas de los demás y estará dispuesto a ayudar en la integración de grupos excluidos, en el reconocimiento de los otros como ciudadanos merecedores de respeto. Nuestras escuelas reciben a diario estudiantes con diferentes credos religiosos, con nuevas posturas de género, con culturas marcadas por la diferencia de raza o cultura, y son estas disparidades las que conjugan sueños, deseos, modelan formas de actuar desde las maneras en que configuran sus mundos. Todo ello conlleva mayores esfuerzos para entenderse y para mantener climas de aula pacíficos. Las artes desempeñan un papel fundamental, pues cultivan las potencialidades de la imaginación para la construcción de ciudadanía, pero sobre todo facilita la complejidad de las relaciones humanas.

Rancière en su texto *Sobre políticas estéticas* nos ayuda a entender esta capacidad narrativa como lugar provocador de la empatía, dado que en la actualidad la pérdida del vínculo social ha de ser reparado, porque no solamente se han perdido las formas de civilidad, sino el sentido mismo de la co-presencia de las personas y de las cosas que conforma un mundo.

El arte desafía los valores convencionales y los saberes tradicionales, confrontan con lo otro desconocido, y llevan a acercarnos de una manera menos prevenida. Por esta razón, la educación artística está llamada a explorar nuevos y amplios territorios más allá de sus confines técnicos.

> La identificación empática del espectador va ampliándose durante el proceso, por medio de la noción de los riesgos que son comunes a todos los seres humanos. Las tragedias muestran obsesivamente las posibilidades y debilidades humanas, y hacen ver en contraste entre la vida humana en tanto tal y las vidas menos limitadas de los dioses y semidioses (Nussbaum, 2005, p. 127).

De esto se deduce que el estudio y el impulso de las artes desde los primeros años desarrollan al ser humano de una forma integral, y lo prepara para ejecutar mejor otras actividades. Por otra parte, señala que, además de las bondades en el aspecto cognitivo o físico del aprendizaje o la educación en las artes, la experiencia del arte, la acción creadora y el acto creador son en sí necesarios y saludables, por cuanto procuran anclajes con la vida, con nuestra propia biografía, con nuestro propio cuerpo que siente e imagina.

El arte en el ser humano es una vía, un medio de búsqueda de verdad, así como también de escape de las verdades impuestas; de esta manera, la educación artística encaminada a la búsqueda de la paz debe favorecer la emancipación, fortalecer el diálogo intercultural y promover la identidad en contextos multiculturales. “El gran programa de la “educación estética” que constituye un nuevo tejido comunitario tiende a transformarse en programas de intervención del arte como mediador

capaz de restaurar el vínculo social. Este puede ser el trabajo de un arte educativo" (Rancière, 2005, p. 60).

Será tarea de la educación, incorporar con un mayor protagonismo la educación artística en tanto estudio del arte como formación integral para los educandos; y como mediación educativa, para formar ciudadanos comprometidos con el cultivo de la paz

Referencias bibliográficas

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal.* Bogotá, Colombia: Planeta Colombia.

Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.

Rojas, C. (2010). *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

ojo al cine
revista de ficción y crítica cinematográfica
POLANSKI Vampiros
Destinitos Fatales
Truffaut

Obra 3:

Bajo el **lente** cinematográfico: el cine **colombiano** y la formación de la **subjetividad** política en la escuela

Zulma Giovanna Delgado Rios

El siguiente texto se construye como un avance de investigación que a juicio del investigador se considera oportuno desarrollar de los resultados iniciales publicado originalmente en la *Revista Magisterio, 91* de 2018: 52-55. Estos avances permiten a la Red de maestros de la Libreta de bocetos conocer los logros y dificultades en los proyectos de investigación, así como modificar y reorientar sus objetivos en beneficio de la formación docente y la construcción de colectivos de maestros.

Estudios de Doctorado en Educación, UBC (México).
Magister en Estética e Historia del Arte, UJTL.
Maestra en Artes Plásticas y Visuales, UDFJC.
Licenciada en Psicología y Pedagogía, UPN. Docente Universitario.
Licenciatura en Artes Visuales, UPN. Docente Secretaria de Educación.
Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, sede B.

La constitución del sujeto social depende del nexo que existe entre el lenguaje, la subjetividad y la conciencia, es decir que si, en otras palabras, lo personal es político, porque lo político se hace personal por medio del impacto subjetivo que tienen las experiencias de los sujetos.
Teresa De Lauretis

Los procesos de educación son más complejos que la pretensión rectora de los recursos humanos, financieros, éticos o pedagógicos de los ámbitos escolares. Aún más cuando las escenografías educativas permean el campo de una sociedad del conocimiento virtual donde las redes de contenidos se encuentran multipresentes en las diferentes culturas y creaciones digitales. En este sentido, la necesidad de una enseñanza política se asume como ámbitos de una reflexión sobre lo humano, la sensibilidad y la crítica a los estados de abandono de dichas subjetividades, no solo por el cuestionado organismo burocrático, sino por la mecánica de la cotidianidad y las referencias a lo público o a lo privado.

Por esta razón, las condiciones de enseñanza se disfrazan de una realidad fragmentada, veloz, de intercambio y simultaneidad propios de lo televisivo, lo cinematográfico y otros componentes del estadio social. De allí se plantea la educación artística como un interesante laboratorio de posibilidades didácticas para examinar la memoria, las prácticas y expresiones culturales que se materializan en las maneras de ver y recordar los conflictos humanos y las tensiones sociales como potencialidades discursivas en el aula. De igual modo que los aprendizajes desde la subjetividad política o modos de

replantearnos nuestra postura en el mundo, se hacen presente en los centros comerciales, escenarios deportivos, recorridos urbanos, bibliotecas, museos, entre otros lugares de confluencia de lo humano, donde toman forma y fondo las condiciones sociales en el andamiaje audiovisual que el cine proyecta como permanencias efímeras y donde se recrea cierta re-configuración del territorio.

Lo anterior no es una discusión sobre el lugar de la educación en las sociedades contemporáneas, sino sobre cómo en los escenarios de lo público se montan y desmontan nuevas significaciones y usos del lugar, dando origen al ejercicio dramático y desenfrenado de las producciones digitales. Cuyo simiente comienza a desfigurarse en una especie de "lugares desterritorializados" donde se exhiben, presentan y se hacen públicos una serie de contenidos éticos, prácticos y multidisciplinares.

Al respecto, la propuesta educativa desde las artes incluye una perspectiva de lo cultural y de lo político, preocupaciones propias del quehacer de la educación en contexto, que sitúa a los docentes y a los estudiantes en una dinámica interpretativa, emotiva y crítica de sus realidades. Es así que el campo de la subjetivación como práctica y experiencia artística hace parte del rol académico de la cultura visual en el aula. De hecho, se empoderan los estudios sobre la antropología visual y el campo de la memoria cultural, donde lo cinematográfico brinda una especial observación de las tensiones aquí señaladas.

En efecto, el anclaje social que permite el cine a los contextos culturales, está mediado por la ficción y la realidad. Esta superficie permite expandir una amalgama de posibilidades con las cuales se puede contrastar el saber de *La experiencia audiovisual y el desorden cultural,* según Martín Barbero (1998). Desde el cual, la pantalla del cine se convierte en una iniciativa para leer diversos dispositivos sobre el lugar donde ocurre un conocimiento personal, natural, social y relacional del cuerpo con su entorno.

La complejidad de lo visual y su importancia histórico–cultural puede ser parte de una construcción retórica, en palabras del profesor Juan Guillermo Ramírez "Nada continúa cambiando tanto el curso de la humanidad como fue en su época la irrupción de una nueva representación de lo humano, y el cine colombiano prosigue actuando en este sentido" (2016, conferencia). Con esa frase, no existen privilegios frente al deber ser de lo social, de las historias de vida de los personajes o de las herramientas cautivas de los guiones, sólo es posible un significado autónomo de lo humano, en la perspectiva de quien ve y quien nos mira.

Lo anterior, para indicar que la forma de abordar la educación artística en sentido de la visualidad, no corresponde a una metodología impuesta por la creación, la investigación o el conocimiento disciplinar. Más bien, consolida la subjetividad política de quienes asistimos a la vitrina de difusión y conocimiento a través de la pantalla audiovisual. De tal manera, se impulsó una necesidad de vincular explícitamente los aportes de creadores y

cineastas colombianos a las formas de comprender y visibilizar la realidad del nuestro colombiano.

Desde esta perspectiva, el cine colombiano propone una serie de discursos historiográficos en medio de las lógicas e intereses que le movilizan. Se trata de ejercicios creativos de múltiples variables que reflejan la formación política de gestores artísticos, actores, libretistas y espectadores de esta memoria audiovisual en la que se conforma el andamiaje social. Algunas veces como disputas ideológicas, como trámites de conflictos y reconciliaciones, de responsabilidades y víctimas o de nuevas identidades corporales, donde la subjetividad se rebela en medio de prácticas culturales y maneras de asumir lo político.

Así, decidí cambiar la película de ciertas formas de enseñar para acercarme críticamente a la pantalla digital y a sus contenidos. Integré una reflexión sobre la vida del estudiante y la realidad comunitaria en un tejido de retazos y múltiples prácticas narrativas sobre el cuerpo, la memoria y el territorio. Metodológicamente se retoman obras de cine colombiano cuyos límites entre la realidad y la fantasía se hacen inseparables, obligándonos a pensar en el papel del creador y el espectador de la cultura visual.

En esta idea, en la investigación del profesor José Cristancho, titulada *Tigres de papel, recuerdos de película* (2018), lo cultural puede estar relacionado a procesos de orientación y observación de lo humano, como también, estar cultivado y producido socialmente por guionistas, artistas, dramaturgos y productores de la imagen en

general. De allí que se pueda ver lo político en la representación de las escenas del mundo en movimiento que presenta el cine. Para empezar esta travesía, se escogió la película *Un tigre de papel* (2007) de Luis Ospina, donde se mezclan fragmentos de realidad y fantasía en un collage de relatos y apariencias. Por otra parte, la duda sobre lo que vemos en situaciones de acción, ficción, drama y comedia exige una mirada crítica del espectador.

Dicha estrategia permite entender la cantidad de imágenes que convocan y reflejan la figura humana, su espacio, su tiempo y su realidad. Posterior a ello, se dispone para la clase una postura crítica frente a la interpretación de la trama y el contexto donde se produce el orden de la subjetivación de la imagen política. Es preciso nombrar un acercamiento a los *Territorios Nómadas*[1] donde se configura el sujeto contemporáneo, pudiendo señalar éste o cualquier otro habitante. De allí, surge un efecto aterrador de similitud entre las fotonarrativas del cine y cada condición humana de manera particular o globalizada, es decir, que extiende la posibilidad de vivir en una aldea global en la cual se transfiere el sentido de la experiencia del cine a la cotidianidad en el aula o viceversa. Así, se plantea una mirada, una queja, un reclamo sobre la cantidad de imágenes que convocan *hetero-cronías y hetero-topías*[2] distintas.

1 Proyecto de innovación e investigación que desde 2013 ha venido construyendo experiencias y ritmos de aprendizaje social con niños y jóvenes en las instituciones distritales. IDEP. Información disponible en: http://territoriosnomadas20.wix.com/territoriosnomadasx#!contxtpoblac/cdf9

2 Para ampliar el concepto ver Manrique y Quintana (2016).

Con ello, se propone una dimensión conflictiva que actúa como aprendizaje vicario en el aula a través de la observación del cine colombiano. Se ha producido una manera de ver y de comunicar una serie de eventos socioculturales que van más allá de la violencia y la marginalidad. Se ha permeado lo posible y lo imposible, permitiendo la creatividad discursiva entre imagen y palabra detrás de una cámara que proyecta horizontes de sentido a la existencia, la resistencia y la utopía.

La cámara muestra algo que nuestro ojo no ve, un enfoque de luz especial, poco inocente, que manipula la conciencia de quien ve las imágenes. Relaciones de sentido que la educación artística establece como categorías del signo representado e interpretación sensible sobre lo observado. Esta reciprocidad permite programar las películas para aprender desde la óptica de la subjetividad política en la imagen en movimiento. Ahora bien, como dice el profesor Ramírez:

> Desde los inicios el cine colombiano no fue solo un lenguaje artístico o una forma expresiva inéditos y si podemos calificarlo de arte es precisamente a raíz de su enorme potencial para vampirizar y recrear el mundo. La naturaleza del cine, esa naturaleza en la que confluían internamente una tecnología y una nueva representación, determinaba el poder del cine. (2016).

Un componente esencial para la experiencia educativa pretende afirmar, reconstruir y potenciar elementos del pensamiento artístico visual a través de la estrategia mediática, ubicando procesos formales de composición, configuración espacial, exhibición y circulación de narrativas propias de la memoria personal o colectiva, pasada o presente. Formas para ampliar el micro-universo personal para difundir la perspectiva de un pensamiento entre imágenes que propone la realización cinematográfica colombiana.

Esta curiosidad, creatividad y relación de emociones da cuenta de una situación política que refleja en los personajes su estadio objetivado y subjetivado, no como un simple receptor institucionalizado. Según De Sousa (1998), se rememora un *sujeto monumental* que demanda una lectura periférica sobre él mismo, su contexto y la realización audiovisual. En este sentido, el ejercicio de poder político que adquieren las imágenes definen las luchas por mantener, definir, destruir o sustituir la composición humana hacia un modelo de tensión dominante entre el Estado y sus dinámicas terroristas.

Con lo anterior hago referencia a que, una vez firmada la tregua sobre la guerra política en Colombia, se mantienen algunas disputas por la guerra en imágenes a través del condicionamiento social en estadios de vulnerabilidad, juicios éticos, dominaciones económicas, desapegos territoriales, entre otros dilemas de posguerra que atraviesa Colombia. Situaciones que se confrontan en el aula para producir una reflexión desde los significados que llegan al receptor. Con ello,

se señala un interés sobre el contenido *extraterritorial* de las imágenes y de las situaciones que trasforma el lenguaje cinematográfico.

Así pues, la palabra extraterritorial permite pensar en cada cartografía audiovisual del territorio colombiano descrito en las narrativas del cine, en relaciones éticas, investigativas y enunciativas de la realidad sociocultural. Es decir, que implica necesariamente una reflexión sobre los hechos o momentos de la historia, determinando dimensiones del campo expandido de las artes y necesariamente la apertura del concepto de oposición política que permite ampliar los horizontes de comprensión de la cultura visual por una experiencia simbólica del sujeto.

Acaso, ¿es inteligible un acto artístico cuando manifiesta la afectación del ser humano por un estado de injusticias sociales?, ¿qué textura, forma o color tiene la sensibilidad visual que refleja la nación, el tejido social y la situación coyuntural en Colombia?, ¿existe un género artístico que represente las disputas por el territorio y sus imaginarios socioculturales?, o por el contrario, ¿se asume a un espectador universalizado que recibe la violencia simbólica sin cuestionarse ética y axiológicamente?

Me gustaría poder encontrar en esta autocrítica las palabras para justificar un acto creativo que dramatiza el dolor humano, pero precisamente es este grado de subjetividad en el que la educación artística contemporánea desborda las preguntas sobre un territorio cada vez más desconocido, sobre la propia realidad. Justamente allí donde se ocultan las múltiples maneras de representar una nación. Con ello

no quiero pasar por alto el arduo trabajo de realizadores demócratas, técnicos y escritores que le otorgan un carácter etnográfico a la producción cinematográfica desde un sentido coyuntural, como el caso de los investigadores Martha Rodríguez o Pablo Mora, desde su inmersión al tejido social para la realización de sus producciones.

Por lo anterior, debo hacer una mirada sobre la propia imagen que pone la intención dramática y subjetiva a la creación del lenguaje audiovisual, tal es el caso de la película *La estrategia del caracol* (1993) de Sergio Cabrera, en donde directamente se trasforma la producción y reproducción de significados, valores e ideologías, tanto en el terreno *social* como subjetivo.

Esto quiere decir que el cine, como estrategia didáctica en el aula, se inscribe desde un campo político, como una actividad analítica fruto de la puesta en escena, a través de una inquietud específica de quien observa, se identifica o cuestiona la diversidad en *Señorita María* (Rubén Mendoza, 2017). Un nivel de reflexión que apunta a resolver las inquietudes sobre el concepto de cuerpo, nación, identidad, en películas como *La Playa D.C.* (Juan A. Arango ,2012) y *Los viajes del viento* (Ciro Guerra, 2009). Dicho de otro modo, ¿cuáles significados y percepciones son parte del desarrollo del lenguaje del cine más que un estado de representatividad social?, ¿qué concepto de territorio puede describir la imagen audiovisual producida por realizadores colombianos?, y ¿cómo una imagen cinematográfica puede construir imaginarios de subjetivación política?

La mencionada oposición política, revierte el poder directamente al espectador, quien asume las inquietudes sobre el poder en las imágenes desde el mercado de violencia y muerte, a otro estadio de posicionamiento crítico y resignificación del concepto de realidad social en el que nos hallamos inscritos. Algunas de estas inquietudes sobre el territorio y la habitabilidad entre las diferencias étnicas, ponen en sintonía la sensibilidad sobre las contradicciones del orden social en películas como *El abrazo de la serpiente* (Ciro Guerra, 2015), *La tierra y la sombra* (César A. Acevedo, 2015), *Dos mujeres y una vaca* (Efrain Bahamon, 2015) y *Chocó* (Jhonny Hendrix, 2012). Dispuestos como material de debate frente a la construcción simbólica de la realidad social.

En dichas proyecciones audiovisuales es relativo el carácter dado a la representación estereotipada de la población colombiana, en virtud de los procesos de afectos, cuerpos, relaciones, juicios y maneras de contar una cierta subjetivación política. Las cuales son tenidas en cuenta como diferentes posibilidades didácticas y pedagógicas de la imagen audiovisual que requieren mayor profundización y organización de la sintaxis visual para desplegar su contenido. Con ello, la relación entre palabra e imagen produce una serie de huellas, trazos, signos y emociones que hacen parte de la experiencia cinematográfica. Posibilidades de impacto, que crean situaciones, inscripciones y recuerdos sobre la historia de un personaje, esto quiere decir, que evoca a la naturaleza sensible de las ideas desde el audiovisual.

En este sentido el escenario educativo se inventa o se soporta en los imaginarios del cine, de los personajes, del guión y de la secuencia temática. De allí, los estudiantes se sorprenden con situaciones que motivan su imaginación, su curiosidad y enlazan nuevas relaciones de sentido con su propia realidad y el conocimiento artístico visual. Así, la educación artística desde la imagen cinematográfica permite la creatividad por fuera del lugar de realización práctica de una disciplina. Se analiza la experiencia en el aula como el modo en el que se trasmuta la imagen desde el territorio a diferentes lenguajes del cuerpo, la narrativa y la significación de la estética audiovisual como co-creador de *otras* realidades.

La presente mirada integra las preguntas que el mismo audiovisual le hace al espectador, en aquel "ida y vuelta" de relaciones donde surge la crítica, como parte de un diálogo sobre el territorio de las imágenes y el territorio de una realidad. Un punto en el que el presente texto no puede hacer aseveraciones y construcciones precisas, aquellas lecturas se ubican desde la utopía y la ficción que propone la lectura extraterritorial de las imágenes audiovisuales en cada espectador, basada en una formación de públicos para el arte y el cine.

Metodológicamente se presentan algunas herramientas para la comprensión del lenguaje cinematográfico en enclave con otros conceptos tales como territorio, corporeidades y las formas de expresión visual. Encontrando un parecido, casi familiar y cotidiano, en los modos de representación de las relaciones del espacio y el

tiempo, que dan la perspectiva de hacer uso del lenguaje formal, visual, auditivo o escenográfico para hablar de la realidad.

En fin, una serie de debates sobre el lenguaje y las improntas del cine colombiano en las generaciones de creadores y espectadores que tienen como objetivo ampliar la experiencia de la cultura visual en la escuela. Es una situación que permea las narrativas digitales[3] desde valores de la apreciación audiovisual, fotogramas y narrativas de personajes y realidades que tienen que ver con su estadio de creación. Esta interacción del cine en la escuela ha permeado la enseñanza como una actividad de exploración, de búsqueda, de sorpresas con los lenguajes que dinamizan la experiencia de formación de conciencia política en los jóvenes y niños en situaciones y contextos reales.

Referencias bibliográficas

Cristancho, J. (2018). *Tigres de papel, recuerdos de película*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Jamenson, F. (1995). *La estética geopolítica. Cine y espacio en el sistema mundial*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Lauretis, T. (1993). Sujetos excéntricos: la teoría feminista y la conciencia histórica. En Cangiamo, M. C. y DuBois, L. (Comp.). *De mujer a género, teoría, interpretación y práctica feministas en las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.

3 Como antecedente se encuentra el programa Cineescuela con el cual se proponen módulos teórico – prácticos de relación del cine en escenarios educativos. Con la colaboración de las TIC y los usuarios de internet que facilitan la difusión del cine colombiano. Proyecto creado por la Cinemateca Distrital.

Martín Barbero, J. (1998). *La experiencia audiovisual y el desorden cultural. En Medios, Cultura y sociedad*. Bogotá, Colombia: CES, Universidad Nacional de Colombia.

Manrique, C. Quintana, L. (2016). ¿Cómo se forma un sujeto político? Prácticas estéticas y acciones colectivas. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

Ramírez, J. G. (2016). *"Nuestro tinto es amargo, pero es nuestro" hablando sobre el Cine en Colombia a partir de la Constitución de 1991*. (Conferencia Magistral en Cinemateca Distrital el 19 de Julio de 2016).

Russo, E. (2011). *Cine y Arte latinoamericano. Cómo se piensa el cine latinoamericano*. Colombia: Universidad Nacional.

Scolari, C. (2008). *Convergencia, educación y narrativas transmedia en la nueva ecología de los medios*. En línea. Recuperado de: http://www.relpe.org/wp-content/uploads/2010/11/RELPE_convergencia_scolari-.pdf

Zuluaga, P. A. (2010). *Cine colombiano 2004-2010: Contiendas ideológicas y profilaxis social*. En línea. Recuperado de: http://www.caimanediciones.es/sumario_num36.html. http://pajareradelmedio.blogspot.com.co/2010_10_01_archive.html

Referencias Web

Proyecto Cine Escuela. En línea. Recuperado de: http://cinescuela.org/

Proyecto Territorios Nómadas. En línea. Recuperado de: http://territoriosnomadas20.wix.com/territoriosnomadasx#!contxtpoblac/cdf9

Programa Radial, Aula Urbana Dial, Domingo 16 de junio de 2013. En línea. Recuperado de: http://www.idep.edu.co/audios/Aula%20Urbana%2016jun2013.mp3

Video Studio: http://studio.stupeflix.com/v/akeC7ruCJ1/

Ilustración 9:

La **Investigación** · Creación / Formación. **Nosotros** en **comunidad**

Giovanni Covelli Meek

El presente texto es un avance de investigación del artículo "Voces y cuerpos de la comunidad y sus investigadores". *Revista Internacional Magisterio, 91* de 2018: 28-32.

Docente de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Doctor en Estudios Teatrales y cinematográficos de Bolonia, Italia (2014) con la tesis titulada *El teatro de Sarah Kane entre biografía, performance y escritura.*

Academia y comunidad en espiral

El presente texto es resultado de los hallazgos del proyecto de investigación "Voces y cuerpos de la comunidad y sus investigadores", ganador de la convocatoria 2016 del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (Ciup) en la categoría de investigación–creación.

Por su parte, la consolidación de dicho proyecto es fruto del trabajo desarrollado por el semillero ∫ (Investigación · Creación) / Formación = Φ de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. El semillero desde sus inicios, en el año 2015, se ha preguntado por el carácter de la investigación–creación en escenarios educativos de diversa índole. De tal modo, a partir de los desarrollos investigativos del semillero, se ha logrado debatir sobre el lugar del arte en la educación y cómo, desde los lenguajes artísticos, se pueden generar conocimientos válidos y validables. En concordancia, el lugar del artista se desplaza de la figura del genio creador y se ubica en un método que deriva su proceder del entorno, de las poblaciones, de los contextos situados, a partir de la sustentación del trabajo en un riguroso sistema investigativo que propende por la autoeducación y la formación de las comunidades con las que se relaciona. Una espiral investigativa y formativa que ha sido denominada Investigación · Creación / Formación.

Estos procesos educativos se conectan con la idea de acción espiral de Kurt Lewin, que comprende el uso de metodologías participativas de investigación, dicha espiral investigativa se activa con el trabajo

desarrollado con todos los agentes de una determinada comunidad educativa que, a su vez, dirigirán sus propias investigaciones en diferentes grados. En este sentido, se propone la idea de espiral como símbolo y metáfora para explicar los modos en que los procesos educativos ofrecen colaboraciones procesuales de construcción de conocimiento conjunto, durante el encuentro de los participantes y más allá de él.

Se proponen entonces los pensamientos del pensador italiano Fibonacci, quien sugirió que el patrón de la espiral puede explicar diferentes fenómenos de la ciencia, la naturaleza y el arte; patrón que se conoce también como Φ,[1] la divina proporción o el número áureo. De tal modo, el patrón de la espiral se convierte en la clave para comprender la conexión, la materia y el movimiento de energía que produce el nosotros investigador–creador–educador.

La Investigación · Creación / Formación sustenta para su realización un método que es fruto de los lenguajes del arte, de tal modo, se propone una emancipación de los métodos de investigación de las ciencias sociales, ampliamente apropiados por la investigación artística en los diferentes centros universitarios de Colombia, debido a la ausencia de métodos propios que contengan, en sí mismos, los mecanismos de verificación que requiere el rigor académico.

El método en cuestión es el *Modellbuch* "palabra del alemán originariamente acuñada por Berthold Brecht que en su traducción al

1 El origen del nombre del semillero es justamente la ecuación matemática que materializa la divina proporción.

español significa libro modelo, [...] este libro permite la recolección, el análisis y la presentación de los resultados" de los procesos que se desarrollan en esta tipología de investigación (Covelli Meek, 2017a). Más adelante ejemplificaremos este método al hablar del proyecto "Voces y cuerpos de la comunidad y sus investigadores" para permitir en el lector una mayor comprensión.

Tras lograr el reconocimiento académico de la Investigación · Creación / Formación como categoría en la que los saberes disciplinares de las artes se encuentran con los procesos formativos, el semillero ha mancomunado sus esfuerzos para dar respuesta a los nuevos interrogantes derivados del proyecto "Voces y cuerpos de la comunidad y sus investigadores"; que en particular evidencian carencias metodológicas de las artes para el trabajo con comunidades, por tal motivo, en la actualidad se viene trabajando en la conceptualización y formulación metodológica de la Investigación-Acción-Creación Artística (Iaca).

Dicha formulación metodológica corresponde a las necesidades actuales de un país en periodo de posacuerdo y, por ende, con la obligación que tenemos los académicos, artistas e investigadores de buscar alternativas desde diferentes lenguajes para la reconstrucción del tejido social.

Con el ánimo de ejemplificar y clarificar los conceptos anteriormente mencionados, proponemos en adelante exponer el proyecto que es fruto y semilla de lo que entendemos por la Investigación · Creación / Formación en comunidad.

Ilustración 1.

Voces y cuerpos de la comunidad y sus investigadores

Es importante aclarar que, para el proyecto, el concepto de comunidad se construye a partir de dos posturas complementarias, por una parte, la idea de agremiación, de la construcción de un nosotros donde cohabitan consensos y disensos; y por otra, en aquellos lugares que no se encuentran cobijados por marcos institucionales o que los mismos aparecen difusos o borrosos.[2]

Es así como el ejercicio profesoral se ambienta en un paisaje variopinto donde, en medio de una clase, un burro puede atravesar cargado de lavazas, en el que mujeres reclusas llevan pequeñas máscaras rojas sobre sus narices, o donde los estudiantes son niños con las ropas manchadas de pintura de colores. Una obra de teatro en la que un perro muerde el vestuario de la actriz principal causando gracia entre los espectadores que están apilados en una cancha de baloncesto de Cuba. Puede presentarse también una clase que se realiza por mujeres y para mujeres que lavan sus vestidos en un río bajo un calor inclemente, o una clase en la que todos los estudiantes

2 La idea de buscar fuera de los marcos institucionales surge de los diferenciados campos de acción escogidos por los estudiantes para desarrollar sus prácticas pedagógicas, parte fundamental de su recorrido en el proceso formativo propuesto por la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

dialogan y comparten pan hecho en casa. Incluso, “sería como una clase de teatro en un escenario de teatro”.[3]

Las anteriores descripciones de clases fuera de un salón son algunos de los contextos en los que los estudiantes de la licenciatura realizaron sus proyectos de grado y que se convirtieron en insumo para la investigación y la creación de obra de “Voces y cuerpos de la comunidad y sus investigadores”. Procesos de educación artística de aquellos estudiantes que decidieron alejarse del esquema propuesto por la licenciatura, para realizar sus prácticas pedagógicas en escenarios comunitarios, fuera de los parámetros regulares ofrecidos por el salón de clases de una institución educativa formal.

Este alejamiento deviene de una toma de decisión de los estudiantes, que se debaten en las reflexiones y crisis derivadas del hecho de ser o no ser profesor de teatro, del tipo de profesor que se quiere ser, la comunidad con la que se quiere trabajar y, por ende, la elección del lugar propicio para la enseñanza de las artes, que se convertirá en su futuro nicho profesional.

Tal como se enuncia al inicio de este texto, para la realización y ejecución del proyecto se aplicó el método del *Modellbuch* que corresponde a los procesos enmarcados en la Investigación · Creación / Formación, una de las particularidades de este método es el trabajo en fases concretas que en su cronología dan origen a cada uno de

3 Fragmento de un parlamento del profesor en la obra “Voces y cuerpos de la comunidad y sus investigadores”.

los capítulos, momentos y líneas dramatúrgicas del trabajo artístico (Covelli Meek, 2017a).

Es así como el trabajo desarrollado durante el primer semestre correspondió a la investigación y la selección del material de trabajo, el segundo semestre a la conceptualización metodológica y la creación, mientras que el tercer semestre se dedicó a la creación y presentación de los resultados, tanto de corte artístico como de corte investigativo. Es importante señalar que en la Investigación · Creación / Formación el componente formativo es el común denominador y, por tanto, transversal a todo el proceso.

> Fase de investigación: se recogieron, se revisaron y se analizaron los resultados de las investigaciones realizadas al interior de la LAE —proyectos pedagógicos de aula, proyectos de investigación y proyectos de grado—, que evidenciaron las relaciones humanas subyacentes a los encuentros de los profesores en formación con comunidades diferenciadas, tales como: las mujeres habitantes de los Montes de María, comunidades carcelarias en el Buen Pastor, grupos LGBTI, las asociaciones culturales barriales, los colectivos artísticos comunitarios y los talleres realizados con primera infancia en la ciudad de Bogotá. A partir del análisis se identificaron las categorías de encuentro de los diferentes proyectos que fueron: la investigación, la creación, la comunidad, el territorio, la subjetividad, la intersubjetividad, la sensibilidad y la intersensibilidad.

Fase de selección del material: se decidió que se tomarían en consideración los materiales que normalmente son ignorados por los parámetros de la academia —los anexos de las distintas monografías, los diarios de campo de los profesores, las entrevistas registradas en los archivos de audio y los documentos visuales como fotografías, dibujos y videos—, haciendo emerger las voces subjetivas de los estudiantes que habían realizado sus proyectos en comunidades, en concordancia, se realizaron entrevistas de corte mixto que comprendían la performatividad como lugar de explicación conceptual de los proyectos, en otras palabras, una concepción corporal y sentipensante de la investigación.

Fase de conceptualización metodológica: se decidió desarrollar un laboratorio cuya pregunta orientadora era: ¿De qué manera el lenguaje teatral asume los distintos materiales documentales para analizarlos? "Como resultado, el cuerpo escénico construido desde la acción temporal y espacial organizada, tuvo una confrontación frente a los documentos, reconstruyéndolos y posibilitándose como instrumento de análisis de la información" (Acuña Vasquez, Camargo Lombana, Covelli Meek, y Semillero ∫ (Investigación · Creación) / Formación = Φ, 2017).

Fase de creación: a partir de los hallazgos de las fases precedentes se construyeron las dramaturgias que proponen una construcción epistémica desde los lenguajes del arte.

Presentación de resultados (fase en la que se encuentra actualmente el proyecto): a este momento corresponde la presentación de la obra artística y la elaboración de su respectivo *Modellbuch*. A propósito de este último, es pertinente notar que para el proyecto en cuestión se determinó también la realización de una bitácora colectiva de todos los participantes. Bitácora del viaje emprendido en conjunto y que funge como contenedor de datos, momentos y percepciones del trabajo, un insumo de gran valor para recolectar las trazas que, tras el análisis y reflexión, se convertirán en el *Modellbuch*.

A propósito de las metodologías apropiadas, resulta relevante señalar que el proceso investigativo se realiza conjuntamente entre estudiantes y profesores, propiciando la construcción de conocimiento colectiva por todos los miembros del equipo y por consiguiente, para nuestro proceso, la investigación es "algo que ocurre en virtud de la relación existente entre nosotros, algo que surge de esa relación misma, que equívocamente mezcla el yo y el nosotros" (Butler, 2017, p. 16).

Ilustración 2.

La obra-investigación

El resultado escénico del proceso antes señalado es una obra que narra, con los lenguajes de la danza, el teatro, la performance, el video y el sonido, el viaje de un profesor que, con la necesidad de buscar experiencias educativas fuera de la institucionalidad, abandona su cotidianidad para atravesar un sinnúmero de puertas que lo llevarán a impartir una clase de teatro en algún lugar lejano de los imaginarios preestablecidos del quehacer docente.

El punto de partida de este viaje son los propios intereses del profesor en formación, que lo llevan a enfrentarse a lo aprendido durante su recorrido de estudios universitarios, que lo obligan a buscar todas las formas posibles para alejarse de la institución para acercarse a una comunidad, en otras palabras, para des-institucionalizarse.[4]

De este modo se emprende el viaje, caminar por el espacio es el *leitmotiv,* descubriendo lugares desconocidos, realizando clases y espectáculos teatrales en espacios poco convencionales, que obligan al personaje a transformar sus propios preconceptos sobre el deber ser de un profesor o de un investigador.

En este recorrido hace consciente que su rol docente es el reducto de sus propios maestros, recuerda entonces la presencia de un profesor en todos nosotros, su origen se constituye de manera circular desde todos aquellos que lo han precedido, incluso, es posible que en alguna parte de sí se encarnen y convivan los genes de Stanislavski y de Sócrates. Así, el profesor hace consciencia de ser el último eslabón de una larga cadena de maestros que lo anteceden y acompañan, pero también el primer eslabón para otros profesores que irán después de él. En suma, el profesor se funde en una espiral de "nosotros" profesores.

4 Juego de palabras a partir del gesto profesional de la institucionalización que en la teoría de la Acción Didáctica Conjunta propuesta por Sensevy (2007) corresponde a "aquellos gestos profesionales con los que el docente valoriza, con respecto a los contenidos de enseñanza, los procesos y resultados de los alumnos que corresponden a éstos" (Rickenmann, 2007, pp. 451, 452, citado en Merchán, 2013).

El viaje propicia el encuentro con el otro, tal como lo describe Kavafis, sólo en el viaje de regreso a Ítaca Ulises tendrá la posibilidad de mirar a los ojos a los cíclopes, a los sabios de Egipto o a los mercaderes de Fenicia, de igual modo, el profesor en viaje se aproxima a poblaciones, prácticas, personas y culturas que, aunque lejanas, alimentan su curiosidad y deseo por conocer y transformar.

En estos lugares, con personas diferentes y distantes, el educador propicia escenarios de formación y de creación artística, una maquinaria que asombrosamente se engrana a partir de la constante adaptación a los contextos posibles.

La obra, entonces, habla de un profesor que condensa en sí los múltiples arquetipos del maestro en comunidad, la historia de la educación artística en Colombia y los diálogos que el arte establece con diferentes tipos de comunidades.

Ilustración 3.

Dramaturgia(s) como lugar de investigación

Antes de dar inicio al presente apartado es pertinente precisar que se hace referencia a dramaturgias en plural, ya que estas no necesariamente corresponden a la forma del drama clásico o aristotélico, abriendo las posibilidades a construcciones textuales pertinentes a las performatividades contemporáneas, que no fundan su existencia en el diálogo teatral. Es decir, se hace referencia a la propuesta conceptual de dramaturgias expandidas, ampliamente difundida en el presente.

Entonces, proponemos un fragmento de la mecánica dramatúrgica de la obra en cuestión, que explica, con los lenguajes del arte, los conceptos abordados en las anteriores páginas, no solo como ejemplo, sino como lugar de enunciación del arte para la construcción de conocimiento que, en nuestro caso, se realizó en conjunto con todos "nosotros", los miembros del equipo: Jorge Acuña, Michelle Alarcón, Fabio Alvarado, Carolina Camargo, Martha Paola Cháves, Giovanni Covelli, Tania Guiza, Angie Huertas y Claudia Ortega.

A propósito de la construcción textual es importante señalar que la creación de la misma corresponde a una construcción dramatúrgica "consuntiva" que "se construye(n) sobre el escenario, a partir del trabajo y la elaboración de acciones e imágenes por parte del actor, las cuales son decantadas en la forma escrita en proceso simultáneo a la configuración del espectáculo escénico" (Covelli Meek, 2018, 4606).

En el fragmento propuesto se expone la idea del origen del profesor, del círculo como elemento fundamental de cualquier clase de teatro, de la idea que se ha construido a lo largo de los años de la iconografía del profesor.

Esta última, la iconografía del profesor, fue el punto de partida de la presente escena, motivo por el cual, a lo largo de este texto hemos expuesto algunas de las imágenes que constituyen la idea del profesor desde los lenguajes visuales. Estas imágenes fueron tratadas por el artista visual Daniel Pinzón Lizarazo para proyectarlas en la escena. De tal modo, se propone la imagen como lugar de construcción de sentido al igual que el texto académico, las dramaturgia(s), las obras de arte, las partituras de movimiento del actor, entre otras.

Ilustración 4.

Círculo
Convenciones textuales

Las barras (/) indican puntos de interrupción en la superposición de líneas dramáticas y textuales.

Los textos subrayados hacen referencia a todas aquellas indicaciones que hacen parte de una clase de teatro.

F: — Entrar al salón. ¿Y cómo entrar?, ¿cómo recreador?, ¿cómo el que se las sabe todas? Pues entro con lo que sé hacer, entro con un **círculo**.

Todos: *Realizan desde el círculo una partitura de ejercicios canónicos de la historia del entrenamiento y el acondicionamiento teatral:*

Círculo: *Los cuerpos, uno subsiguiente al otro, se disponen todos a una misma distancia concéntrica en círculo.*

Estrella de 1: *2, 4, 8, se lanzan al espacio las extremidades del cuerpo, los participantes realizan el ejercicio en círculo.*

Gato y el ratón: *¡A que te cojo ratón - A que no gato ladrón! se persiguen alrededor del círculo.*

Órbitas: *Cerca o lejos del centro, la gravedad hacia adentro la centrífuga hacia afuera, los cuerpos giran en círculo.*

In mex tli: *De la tradición grotowskiana en New York, Jairo y James proponen un ejercicio que se puede realizar en círculo.*

Pesos y contrapesos, saltos y cargadas, patadas de E. Barba: *Ejercicio de confianza, otorgar mi peso al compañero, recibirlo y rechazarlo, enviarlo a otro que se encuentra en el círculo.*

Círculo concéntrico: *En el centro uno, los otros lo rodean, mantienen la distancia, mantienen el círculo.*

Dragon Ball Z: *Variante contemporánea del clásico ejercicio de pasar la energía, que se realiza en un círculo.*

Nombres por el espacio: *Llamar a un compañero por su nombre y ocupar su lugar tras atravesar el espacio interior de un círculo.*

Hola me llamo Juan: *Canción casi infantil que invita a la disociación de las partes del cuerpo, para facilitar el contacto visual se realiza en círculo.*

Nudo: *Se entrelazan las extremidades superiores para desenmarañarlas y volver al círculo.*

Piso: *Posición tranquila para el debate y reflexión sobre la clase, se realiza siempre sentados en círculo.*

T en el centro permanece de pie, las luces se apagan. La iluminan pequeños focos para que su sombra se proyecte en las puertas que la circundan. Al unísono realiza una partitura que condensa la esencia del círculo en sí misma.

T: — "El 'círculo de concentración' de un actor. El círculo como el génesis de los ejercicios teatrales, usados desde tiempos atrás para la formación, entrenamiento del actor y la preparación para la escena, el acto creativo".[5] EL ORIGEN.

Esto lo dijo Clive Barker citando a Stanislavski, yo cito a Barker. Desde el círculo los veo a todos; a mi maestro, a su maestro, a mi estudiante.

Todos van detrás de la puerta, y aparece la silueta del profesor, de frente, se proyectan las imágenes de todos aquellos hitos docentes que podrían constituir un discurso iconográfico del profesor, en desorden y sin claridad aparecen frente a él todos sus maestros, aquellas representaciones icónicas que han enmarcado el arquetipo del profesor a lo largo de la historia.

F: — *(Desde el dintel de la puerta)* ¿Entrar o no entrar?, esa es la cuestión.

¿Entraré por la puerta?

5 Clive Barker. *Juegos teatrales.*

Sé que puedo. En mi cabeza empieza un naufragio.

Entro con mi idea del profesor, con mis maestros, con mis tutores que sin duda tuvieron cierta influencia, soy su reflejo. Ellos dieron su toque, llevaron mi formación por un lado y luego por otro, como un río.

Pero a su vez ellos tuvieron sus propios maestros, Edwin fue discípulo de Fernando, Fernando de Rizchard y Rizchard de Jerzy, quien a su vez lo fue de Michelle, y ésta de Sófocles y Ángela, Ángela de José, y José de Ricardo, TODOS ellos discípulos de Niccoló, el del príncipe, porque el maestro del Niccoló de la teoría heliocéntrica, fue Andrea, que enseñó su teoría de los cuerpos a Enrique, amigo de Santiago y discípulo de Galileo, Jorge retoma la teoría y afirma que el conocimiento pasa a través del cuerpo, Jorge aprendió de Carlos, quién estudia constantemente a Jacques, hasta que Patricia, su tutora, confirme que la tesis está lista. Jacques tuvo clases con Berthold, aprendiz de Peter y compañero de Antón, éste último tuvo de maestro a Konstantin, que lo aprendió todo de Carolina, la de este proyecto ... Bueno, la otra Carolina fue a la clase de Anaximandro y se sentaba al lado de Sarah, maestra ella de Giovanni que a su vez fue maestro de Vera, Vera fue compañera de Sócrates y jugó en el recreo con Dayan y Manuela, mientras Sirley cantaba en clase de voz con Jean Paul y Parménides. Martín y Aristófanes estaban en otro salón con el profesor Blaise. Carolina, momento, ¿cuál Carolina? No importa, ella le enseñó a Pitágoras la

armonía de las esferas y a caminar por el espacio con Fabio. A su vez, Erika y Oscar diseñaban una progresión didáctica con la tutoría de Albert, éste último investigó con Franzisca sobre el problema de la creación en la formación de los docentes de artes, tomando como referentes a César, Claudia y Angie.

F: — Entonces, ¿cómo debe ser un profesor?

Se rasga el papel que cubre la puerta dejando la silueta de un profesor, los cuerpos la atraviesan intentando llenar el espacio vacío mientras que mencionan las reglamentaciones políticas del profesor.

(Acompañamiento sonoro de Whiplash)

T: — Debe arreglar su conducta de manera que su vida pública y privada sirva de ejemplo a todos los ciudadanos.

M: — Se hará amar y respetar, no solo de sus discípulos, si no de toda la sociedad en la que viva. Debe ser pudoroso y benévolo.

A: — Pero deberá mostrar en todas ocasiones firmeza de carácter para hacerse respetar. Le está severamente prohibido la entrada a tabernas y casas de juego.[6]

C: — Debe enseñar la doctrina cristiana, administrará los sacramentos y acostumbrará a sus estudiantes vivir en polecia.[7]

M: — ¿Qué es polecia?

6 El boyacence, citado en el maestro historia de un oficio.

7 Recopilación de leyes de los Reinos de Indias citado en el virreinato.

C: — No sé, pero igual no podrá casarse, ni pasearse por heladerías del centro en compañía de hombres.

P: — Debe estar en su casa desde las veinte hasta las seis horas. No debe fumar, ni beber, ni teñirse el pelo, ni maquillarse. Que ni se le ocurra usar faldas cinco centímetros arriba del tobillo.[8]

F: — ¡Pero así no es un profesor!

Todos se miran desconcertados.

Arman al pequeño Terence Fletcher y exponen su ideal del profesor.

T: — Tiene una voz grave que resuena. Mide 1,60, más o menos de veinticinco años. Mujer delgada de movimiento distraído.

A: — Yo me lo imagino de mirada penetrante cuando quiere llamar la atención de un estudiante.

C: — Para mí es más bien masculino, se mueve ondulando movimientos tranquilos y en ocasiones tiene espasmos neuróticos...

P: — Yo creo que se la pasa tomando café, tiene sus manos arregladas y fuma de vez en cuando.

M: — Es que tiene los ojos grandes, trigueña y crespa, cuando empieza la clase se recoge el cabello, no se depila y viste siempre de negro porque lleva luto por su vida.

8 Contrato de maestras en 1923.

F: — Pero tiene gafas coloridas porque tiene impulsos de alegría. El profesor defeca, orina y llora, porque es un ser humano.

C: — Y como humano tiene familia, dos hijos, y le gusta la cerveza y el ron de Cuba... tiene un gato que ama mucho.

El pequeño Terence Fletcher está armado, escena de títeres[9]

T, F y P: — Ya no estoy en la escuela...

Unos padres consiguieron que un chico dijera algunas cosas de mi.

¿Por qué alguien diría algo que no fueran elogios de mí?... es un misterio.

Fue un buen chiste, ¿no? Entiendo. Se que hice enemigos... pero estoy dirigiendo un poco... la verdad es que no creo que la gente haya entendido lo que estaba haciendo en la escuela. No estaba ahí para dirigir. / Cualquier idiota puede mover los brazos y mantener un tiempo. Estaba ahí para empujar a la gente más allá de lo esperado. Pienso que es una necesidad absoluta. Si no, le estamos negando al mundo el siguiente Louise Amstrong, el siguiente Charlie Parker. / Te conté como Charlie Parker se convirtió en Charlie Parker, ¿no? Jones le tira un platillo, Parker es joven, bueno con el saxofón. Se levanta a tocar en una sesión

9 Citación a la película Whiplash *Música y obsesión (2014). Dirigida por Damien Chazelle.*

de grabación... el mete la pata. Y Jones casi lo decapita por eso. Lo corren a risotadas. Se duerme llorando esa noche. Pero al día siguiente ¿qué hace? / Practica y practica con una sola meta en mente: que nunca se vuelvan a reír de él. Y un año después regresa a Reno, y se sube al escenario, y toca el mejor solo que el mundo ha oído. Imagínate si James hubiera dicho: / estuvo bien, Charlie. Estuvo bien. Buen trabajo / entonces Charlie piensa "caray hice un buen trabajo" y se acabó la historia. No existe Bird. Esa es para mi la tragedia absoluta, pero es lo que el mundo quiere ahora.

F: — Después de todo esto no supe como entrar, solo entré, y entré mirándolos a los ojos.

(Imágenes de profesores que entran por la puerta).

Fotografía 5.
Fuente: Daniel Villamizar

Referencias bibliográficas

Acuña Vasquez, J.; Camargo Lombana, C.; Covelli Meek, G. y Semillero ∫(Investigación ·Creación)/ Formación =Φ. (2017). *Cuerpo pensante, metodologías de la investigación creación*. (Presentado en I Feria Académica LAE. El cuerpo en espacios de Formación). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política: Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Bogotá, Colombia: Grupo Planeta.

Covelli Meek, G. (2017a). *The "Modellbuch": an Instrument for Collection, Analysis and Presentation of Processes of Research - Creation / Education» in Performing Arts*. (IFTR Conference 2017). Unstable Geographies: Multiple Theatricalities.

Covelli Meek, G. (2017b). Estrategias del Aprendizaje Significativo para la enseñanza en procesos de Investigación • Creación / Formación, en Artes Escénicas. *Memória ABRACE XVI - Anais do IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 1* (2016).

Covelli Meek, G. (2018). La Caravana Académica, creación y procesos formativos. En J. D. Garzón Garzón. *La caravana académica de los siete pecados capitales*. Bogotá, Colombia: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Merchan Price, C. (2013). *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas*. (Tesis doctoral). Suiza: Universidad de Ginebra.

Pedagogías estéticas contemporáneas nos propone un nuevo punto de vista alrededor de la educación artística. Diez ensayos de maestros de arte, con un provocador discurso, comparten maneras innovadoras de interpretar el oficio del arte y la creatividad desde el pensamiento estético. Temas como las relaciones entre el arte y la creatividad científica, la enseñanza de la literatura, el reparto de lo sensible, el cine, la danza y la arteterapia, entre muchos otros, se desarrollan y tejen en el recorrido de esta publicación. Para todos aquellos interesados por la educación artística, consideramos que la percepción es en sí misma un proceso fundamental y cognitivo. Este libro fue concebido de una manera muy cuidadosa, pensando especialmente en los lectores, con el uso de un lenguaje claro y cuidadoso que le permitirá crear relaciones entre líneas del arte y líneas de la ciencia desde un razonamiento sensible.

ISBN 978-958-48-4107-0

9 789584 841070

LIBRETA DE BOCETOS